A REDESCOBERTA DA CULTURA

ENSAIOS DE CULTURA 10

Simon Schwartzman

edusp

FAPESP

Cultura, no uso comum da palavra, significa o acúmulo de conhecimentos e a capacidade de entender sentidos complexos nas ciências, nas artes e na literatura. É algo que se adquire e se cultiva, sobretudo pela educação – dizemos que uma pessoa culta é uma pessoa "cultivada". Os antropólogos deram a essa palavra um outro sentido: cultura, para eles, é tudo aquilo que é específico e peculiar a uma sociedade – sua língua, suas tradições, suas técnicas e formas de organização do trabalho, seus valores e preferências. A cultura dos antropólogos também se aprende, já que ninguém nasce com ela, mas não existem pessoas ou povos mais ou menos cultivados, apenas culturas diferentes.

O tema da cultura sempre esteve presente, causando polêmicas no mundo das ciências sociais. Usado no sentido tradicional, ele é um componente central das teorias evolucionistas do desenvolvimento e da modernização. Usado no sentido antropológico, ele serve de defesa dos valores do pluralismo, do respeito às diferenças e da igualdade entre povos e pessoas. A questão da cultura também entra no âmago das discussões sobre como conhecer melhor a realidade social e humana. Para uns, o objetivo da ciência é buscar os fenômenos mais gerais, que nos permitam entender a realidade em todos os seus aspectos; para outros, esses procedimentos não permitem compreender como as pessoas realmente vivem, e como as sociedades se estruturam. Para os primeiros, as ciências sociais devem buscar a abstração, fazendo uso da razão e dos números; para os segundos, ela deve buscar o concreto, pela via da intuição e das descrições literárias.

Os ensaios reunidos neste livro têm em comum o terem sido escritos no calor dos debates sobre a questão cultural, e tomam posição sobre esses três temas, explorando e aprofundando suas implicações. Primeiro, o tema do desenvolvimento da cultura, da ciência e da educação continuam cada vez mais importantes, e nesse sentido não é possível abandonar uma postura modernista, por contraposição aos diversos pós-modernismos que circulam. Segundo, a incorporação dos temas da cultura pode e deve ser feita pelas ciências sociais, sem que isso signifique cair no poço sem fundo das intuições e das experiências vivenciadas, como substitutos do trabalho intelectual organizado e sistemático. Terceiro, a utilização adequada dos conceitos de cultura permite entender em maior profundidade, e de forma crítica, o projeto modernista e iluminista, do qual a atividade científica e educacional é parte central, sem precisar renunciar a ele.

Simon Schwartzman é presidente da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE) e professor do Departamento de Ciência Política da FFLCH-USP.

A Redescoberta da Cultura

Simon Schwartzman

edusp

FAPESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Schwartzman, Simon
A Redescoberta da Cultura / Simon Schwartzman. – São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Fapesp, 1997. – (Ensaios de Cultura ; 10)

ISBN 85-314-0379-0

1. Cultura 2. Ensaios I. Título. II. Série.

96-5474 CDD-306

Índices para catálogo sistemático:
1. Cultura : Sociologia 306

Edusp – Editora da Universidade de São Paulo
Av. Prof. Luciano Gualberto, Travessa J, 374
6º andar – Ed. da Antiga Reitoria – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo – SP – Brasil Fax (011) 211-6988
Tel. (011) 813-8837 r. 216

Printed in Brazil 1997

Foi feito o depósito legal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Não deve ser por acaso que o tema da cultura, que acompanha as ciências sociais desde suas origens, esteja sendo redescoberto nos últimos anos e apresentado como a grande solução para os impasses e as dificuldades dos projetos de desenvolvimento e modernização contemporâneos. Aplicado às ciências como um todo, o tema da cultura leva ao questionamento das pretensões de objetividade dos cientistas e à desconstrução de seus projetos tecnocráticos; aplicado às ciências sociais, coloca em questão a utilidade dos estudos comparados, o valor das teorias e a confiabilidade dos dados e declara a superioridade da intuição e da literatura, quando não da raça e da religião; aplicado aos sistemas educacionais e de formação profissional, o tema da cultura sustenta a crítica à educação formal, ao valor dos títulos e diplomas e ao sentido das especializações profissionais.

Bastam essas observações para percebermos que o tema da cultura se apóia em terreno firme, porque o projeto iluminista de desenvolvimento, do qual a expansão da educação e o desenvolvimento das ciências fazem parte, é, de fato, problemático, por razões que vão do uso militar dos conhecimentos científicos à deterioração progressiva do meio ambiente, passando pelas desigualdades sociais e pelo desemprego estrutural, que parecem irredutíveis mesmo nas sociedades mais ricas. As dificuldades com o tema da cultura não são os questionamentos que ele traz, mas o que ele pretende apresentar como alternativa. No passado, os temas de religião, nação, raça e classe pareciam oferecer respostas sólidas, mas geraram horrores piores do

que os que buscavam resolver. Hoje muitos desses temas ressurgem, às vezes camuflados, às vezes em combinação com diferentes formas de niilismo e obscurantismo intelectual.

Mas o tema da cultura não tem por que se manifestar somente como arma intelectual no combate ao iluminismo e ao modernismo, ou de luta por prestígio e reconhecimento em disputas departamentais ou por espaço nos suplementos literários dos jornais. Despida de suas ambições ideológicas, a redescoberta da cultura permite reintroduzir, nas ciências sociais, as questões de conteúdo e de sentido da vida em comum que eram centrais na obra de um Max Weber e que acabaram sendo postas de lado pelo formalismo da sociologia do pós-guerra. Aplicada às ciências como um todo, ela permite reencontrar a natureza profundamente social, ou cultural (aqui os termos se equivalem), dos processos de elaboração e institucionalização do conhecimento, que o projeto iluminista tratou, em vão, de ocultar[1].

Escritos ao longo de vários anos com diferentes propósitos, os ensaios reunidos neste volume devem ser vistos como aproximações sucessivas do tema geral do papel do conhecimento nas sociedades modernas, desde a perspectiva das críticas, mas também das importantes contribuições que o tema da cultura traz ao seu entendimento[2]. Esse denominador comum não foi intencional, mas resultou de uma releitura dos textos e acabou por proporcionar um critério para a organização do livro. A esperança é que ele possa servir também de fio condutor para o entendimento de muitos outros trabalhos produzidos nesses anos e não reproduzidos aqui.

1. Para entender esse jogo de ocultamento, nada melhor que o brilhante ensaio de Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes: Essais d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991, traduzido recentemente para o português.
2. Este livro retoma, em certo sentido, os temas tratados em S. Schwartzman, *Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

3

O LUGAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS*

A "crise" recorrente das ciências sociais

Ninguém está contente com as ciências sociais. Para alguns, elas são muito teóricas, abstratas e não contribuem para resolver os problemas do país; para outros, predomina a pobreza teórica, a falta de rigor analítico, a preocupação desordenada com questões imediatistas. Existem os que se queixam da secura dos conceitos abstratos, da frieza dos números, buscando resgatar a força da sensibilidade artística e literária; outros deploram o vale-tudo da intuição e dos bons sentimentos. Há os que criticam o elitismo dos cursos de pós-graduação, suas teses intermináveis e incompreensíveis, e os que lamentam a massificação dos cursos de graduação, com a indigência dos currículos e a má qualidade dos estudantes. Há os que criticam o uso abusivo do inglês, o jargão tecnocrático, a proliferação das citações, e os que lamentam o provincianismo de uma ciência social que se isola em uma língua secundária, usa idéias de segunda mão sem conhecer as fontes e não dialoga com o resto do mundo.

É provável que a insatisfação seja maior hoje do que em outros tempos e mais intensa no Brasil do que na Europa ou nos Estados Unidos. Mas é óbvio que não se trata de um fenômeno novo nem exclusivamente nacional.

* Trabalho apresentado à mesa-redonda "Teoria e Método e as Ciências Sociais Brasileiras da Atualidade", em *XIV Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, out. 1990, e no seminário "Ciências Sociais Hoje", Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 29 nov. 1990.

Parte I

AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A CULTURA

1

A TRANSIÇÃO MINEIRA*

Carlos Drummond de Andrade viveu o suficiente, física e intelectualmente, para fechar o ciclo de três eras da vida intelectual mineira, o tempo dos literatos, o tempo das ciências sociais e o de uma nova fascinação com os tempos da literatura. De forma imperfeita e confusa, este foi também o ciclo da contemplação, do engajamento na política e da volta ao distanciamento literário; ou ainda, se quisermos, do individualismo, da imersão na militância coletiva e da recuperação do eu, com toda a sua possível riqueza, mas também com sua fragilidade.

No começo era o jovem Drummond, cultivado nos círculos afrancesados dos literatos mineiros, quem dialogava com Mário de Andrade, tratava de conhecer o mundo pela via da poesia e buscava pela revolução da palavra a transformação da mentalidade e da realidade de seu país. Depois são os tempos contraditórios da proximidade com o poder, Drummond assistindo e participando, à sua maneira, da grande revolução educacional e cultural tentada por Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação de Getúlio Vargas. Mais tarde é o Drummond engajado, redator da *Tribuna Popular*, quase candidato a deputado pelo Partido Comunista; finalmente, é a frustração com a política e a volta à crônica, à literatura, primeiro talvez como um

* Texto escrito como comentário ao trabalho de Francisco Iglésias, *História, Política e Mineiridade em Drummond*, preparado para apresentação no ciclo de conferências "Drummond: Alguma Poesia", Rio de Janeiro, Fundação Cultural Banco do Brasil, 24 abr 1990.

refúgio, mais tarde, finalmente, como consagração. A poesia, diz agora Francisco Iglésias, é a forma suprema de conhecimento do humano, certamente superior à história, e a vida literária que Drummond conduz com criatividade e graça até o fim de seus dias deve também servir, por implicação, de paradigma que homens e mulheres de idéias deveriam emular.

No mundo de Minas, ninguém mais que o próprio Iglésias talvez tenha vivido as ambigüidades desses dilemas eternos entre a intuição e a razão, a empatia e o conhecimento sistemático, a contemplação literária e o engajamento político, o desnudamento de si próprio no presente e a análise fria da sociedade e do passado. Nutrido pela melhor tradição literária da geração que o antecede, Iglésias acompanha Drummond em seu mergulho na política nos anos 40 e emerge não mais como um literato mineiro — como seus contemporâneos Fernando Sabino, Rubem Braga ou Paulo Mendes Campos —, mas como historiador, e como tal o primeiro, e mestre, de toda a geração de cientistas sociais que se formou em Minas a partir dos anos 50. Agora, ao declarar a superioridade da poesia, Iglésias parece fechar, ele próprio, o ciclo percorrido por Drummond (e que talvez prenuncie o momento, esperado por todos, em que sua obra poética guardada todos esses anos, e que temos certeza de que existe, finalmente venha à luz).

É significativa, nessa transição, a fusão constante entre três coisas distintas: a maneira de conhecer o mundo, o engajamento na vida pública e a questão do individual e do coletivo. Drummond participa intensamente da vida pública desde os tempos do Ministério da Educação, prossegue em seus anos de namoro com o Partido Comunista no pós-guerra e continua anos afora pelo trabalho jornalístico. Os tempos com Capanema devem ter sido difíceis não só pela proximidade do governo Vargas com as ideologias fascistas como também pelo extremo conservadorismo e clericalismo com que Capanema tratava de conduzir seu Ministério[1]. Explicar a presença incômoda de Drummond nesse ministério por simples razões de amizade ou dizer que sua atuação foi simplesmente burocrática e administrativa é fazer pouco de sua inteligência e de seus valores. Pelo que sabemos, Drummond tratou, naqueles anos, de manter aberto o espaço para o lado mais criativo e moderno do Ministério Capanema e do país, o da cultura, do patrimônio histórico e das artes, e dessa maneira talvez tenha-se resignado a assistir impotente ao que ocorria na área da educação. Seu engajamento político nos anos seguintes, junto aos grupos de esquerda, sugere uma busca de expiação daqueles anos difíceis e ambíguos, em troca de um engajamento mais definido e claro.

Talvez não saibamos nunca se Drummond chegou a namorar o marxismo naqueles anos de engajamento e pensou em substituir sua forma de conhecimento do mundo pela via da literatura e da poesia, de corte pessoal e

1 Para maiores detalhes, ver S. Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Maria Pereira Costa, *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra /Edusp, 1984.

intimista, pelo "conhecimento científico" que o marxismo prometia. Alguns dos trabalhos daqueles anos que Iglésias cita podem sugerir uma tentativa de aproximação com o "realismo socialista" que dominava os círculos literários da esquerda e que ainda não havia revelado suas feições mais caricatas. Se houve algo disso, certamente durou pouco, tanto pela bagagem literária que o poeta já tinha, e que lhe dava ancoradouro firme, quanto pela dificuldade que seria aprender, com a mesma competência, essa nova linguagem. O certo é que o envolvimento com a esquerda organizada significava, naqueles anos, não só uma postura política como também uma nova definição da hierarquia de conhecimentos e atitudes — o marxismo no topo, a literatura como instrumento de ação social, o individual a serviço do coletivo —, e Drummond não atravessaria incólume as exigências desse credo.

Imagino que a geração seguinte, sentindo-se talvez apequenada pela obra dos poetas modernistas, mas fortalecida pela própria juventude, pudesse tentar ir mais longe, adotando como ponto de partida a primeira e a mais tradicional das ciências sociais, a história. A ignorância literária da terceira geração tornou essa passagem, mais do que natural, quase inevitável. Ainda aqui, a mudança não era somente na forma de conhecimento e de produção intelectual, mas atingia também as demais esferas. Para a nova geração de cientistas sociais, conhecer e transformar a realidade era quase o mesmo ato, o trabalho poético e literário fazia sentido quase que só como panfleto e não deveria haver lugar para a atividade intelectual de tipo intimista ou cultural que não fosse socialmente transformadora.

Não caberia descrever em detalhe, aqui, como esse círculo se encerra em crise e de que forma a literatura volta a ser entronizada como forma suprema de conhecimento social. Basta assinalar que houve, pelo menos, dois caminhos paralelos. Para alguns, o encerramento dessa fase veio de um simples alargamento de horizontes, do reconhecimento de que existem outras tradições intelectuais que não a marxista, que tratam de forma menos pretenciosa e mais adequada a questão da objetividade, que não se consideram guardiãs do futuro da história, que admitem uma relação mais frouxa e complexa entre o mundo do conhecimento e o da ação, que não pretendem comandar e subordinar a produção literária e artística a seus conceitos e que não requerem que as pessoas entreguem seu espaço individual e privado à ação coletiva. Para outros, foram necessárias as crises sucessivas da esquerda e do marxismo em todo o mundo, do início da desestalinização na União Soviética em 1956 à *perestroika* vinte e cinco anos depois, passando pelas frustrações e reexames de consciência forçados pela oposição inglória a vinte anos de governo militar no Brasil, que culminam na República de José Sarney.

Desses dois processos, o primeiro é o mais difícil e incerto, o segundo, mais certeiro e doloroso. É difícil desenvolver tradições intelectuais ricas e complexas sem um sistema universitário bem-estabelecido, sem vínculos culturais intensos com outras partes do mundo, sem tempo de maturação e

sem certo espaço e distanciamento em relação às crises e pressões do cotidiano. A expansão desordenada do espaço universitário brasileiro nas últimas décadas propiciou pouco dessas condições e abriu, ao mesmo tempo, grande espaço para a incorporação da vulgata marxista, ao mesmo tempo revolucionária e simples, se não simplista, em sua interpretação do mundo do conhecimento, da ação política e da vida social. Quando o mundo real, em sua brutalidade, coloca a nu seus equívocos, o que entra em seu lugar não são formas superiores de conhecimento e alternativas de participação social. Tudo parece destruído, os valores, o sentido de responsabilidade para com o outro, as maneiras de conhecer e entender o mundo. Resta, quem sabe, a poesia.

Para os que ainda têm esse recurso — e são poucos, infelizmente —, o retorno à poesia e à literatura é como a volta à terra firme. Francisco Iglésias, historiador e cientista social, diz como não gosta de conceitos como o de "mineiridade", carregados de conotações essencialistas, antropomórficas e, no fundo, preconceituosas sobre povos e nações. Mas logo depois Iglésias, homem de letras, leitor de Drummond desde a adolescência, mostra-nos como, pela poesia, "Drummond é quem melhor traduz Minas Gerais, quem mais profundamente penetrou em sua essência. Ele e Guimarães Rosa".

Mas essa terra firme não tem por que, em um imperialismo às avessas, substituir outras modalidades de conhecimento, da mesma forma que não é possível pretender que a crônica jornalística drummondiana das últimas décadas substitua todas as formas de análise social e política existentes. Já não é possível, simplesmente, voltar aos tempos da rua da Bahia e retomar o projeto literário daqueles anos, ou mesmo o mais bem articulado deles, o do modernismo liderado por Mário de Andrade, em toda a sua ambição e inocência. Opor a poesia à história, a literatura às ciências sociais, a arte à ciência, a intuição ao conhecimento racional é simplesmente repetir os reducionismos do passado, só que com o sinal trocado. Reencontrar Drummond, seguir sua trajetória, absorver sua lição de fidelidade a si próprio, recuperar a importância da poesia e da literatura como meios insubstituíveis de capturar os sentidos múltiplos da experiência humana são tarefas que nos devem conduzir a horizontes cada vez mais largos e nunca a novas servidões.

Petrópolis, abril de 1990.

2

OS PARADIGMAS E O ESPAÇO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS*

A superação do positivismo

As ciências sociais contemporâneas devem a Jeffrey Alexander uma contribuição importante, na forma de uma tentativa ambiciosa e inteligente de dar uma ordem ao caos epistemológico e conceitual em que elas se debatem. Sem pretender reproduzir aqui uma análise que podemos ouvir do próprio autor, gostaria, no entanto, de sumariar alguns aspectos principais para situar a discussão.

Alexander inicia seus argumentos, muito adequadamente, tratando de limpar o terreno da discussão epistemológica. Em *Theoretical Logic in Sociology*, ele procura mostrar como a visão positivista da ciência, que reduz todo o conhecimento à busca de "fatos" empíricos, não se sustenta nem nas ciências sociais nem nas ciências naturais. Não faz sentido argumentar, como quiseram muitos, que as ciências sociais, por estarem envolvidas todo o tempo com valores e significados, constituiriam um campo epistemológico à parte — a resposta "humanista" ao positivismo sociológico. Ao retraçar o caminho percorrido desde os trabalhos de Alexander Koyré e Michael Polanyi sobre os supostos culturais (Koyré) e a fundamentação tácita das ciências naturais (Polanyi) até a moderna sociologia da ciência com seus

* Publicado originalmente em *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 4: 29-35, 2 jul. 1966.

estudos empíricos sobre a construção dos fatos científicos (e passando, inevitavelmente, pela contribuição seminal de Thomas Kuhn sobre os paradigmas do conhecimento), Alexander mostra como os postulados positivistas não passam de uma ilusão dos tempos da ciência normal[1]. A única diferença real entre as ciências naturais e as sociais seria que, nestas, as discussões de valores e princípios são mais constantes e presentes, os pressupostos tácitos menos fáceis de serem admitidos. A crítica aos pressupostos positivistas e a recusa a cair no irracionalismo implícito no "humanismo" antiempírico justificam o esforço de Alexander para recuperar o nível especificamente teórico e conceitual das ciências sociais.

Seu texto atual[2] difere do anterior pelo menos em dois pontos. Primeiro, as diferenças entre as ciências sociais e as naturais voltam a ganhar preeminência. Segundo, o que antes era visto como o "nível conceitual" das ciências sociais (na realidade, um contínuo que ia desde as pressuposições mais gerais, próximas ao ambiente metafísico e não-empírico das ciências, até os supostos metodológicos da pesquisa) é agora apresentado como constituindo um nível "discursivo". São duas diferenças importantes, que vale a pena explorar um pouco.

Por que as ciências naturais discutem menos seus pressupostos?

Se as ciências naturais são tão dependentes quanto as ciências sociais de pressuposições tácitas (Polanyi), visões de mundo (Koyré) e modelos operacionais implícitos (*exemplars*, conforme Kuhn), como explicar serem elas muito menos suscetíveis às constantes controvérsias e debates que avassalam as ciências sociais o tempo todo? "It is because natural scientists so often agree about the generalized commitments which inform their craft that more delimited empirical questions usually receive their explicit attention", responde-nos Alexander (1986: 7-8).

Ele não examina em que condições esse consenso ocorre ou não, mas é fácil dar pelo menos alguns exemplos. O consenso, que permite uma dis-

1. Jeffrey C. Alexander, *Theoretical Logic*, Berkeley, University of California, 1982, 4 volumes; Alexander Koyré, *Études Galiléenes*, Paris, Hermann, 1939; Michael Polanyi, *Personal Knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1958; Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2. ed., Chicago University Press, 1970.
2. Jeffrey C. Alexander, "O Novo Movimento Teórico", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 4(2): 6-28, jun. de 1987, preparado originalmente para publicação como "The New Theoretical Movement", em Neil J. Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, Calif., Sage Publications, 1988.

cussão técnica sobre as funções de uma enzima ou as propriedades de um novo material, começa a ser menos claro quando o que se discute é, por exemplo, a segurança de uma usina nuclear ou o grau aceitável de poluição do ar por certos produtos químicos. Nos primeiros exemplos, o que constitui uma "função" ou como se definem as "propriedades" de determinado produto são conceitos que fazem parte da prática cotidiana dos pesquisadores e não estão em discussão. Nos outros exemplos, a discussão não é necessariamente menos técnica ou científica, mas já não existe consenso tácito sobre o que venham a ser níveis aceitáveis de segurança ou tolerabilidade. O avanço tecnológico que permite a detecção de partículas cada vez mais infinitesimais de produtos químicos em amostras de alimentos e o avanço dos estudos epidemiológicos que permitem detectar pequenas alterações na probabilidade de ocorrência de determinadas enfermidades em grandes populações vão tornando essas questões cada vez mais controversas e, na realidade, impossíveis de serem resolvidas dentro de marcos estritamente "tácitos" ou "científicos".

A diferença entre as ciências naturais e as sociais seria, pois, simplesmente de grau e se explicaria pelo fato de estas últimas se referirem mais constantemente a questões de valor. Nas palavras de Alexander, "in its application social science produces so much more disagreement". "Application", aqui, não se refere simplesmente à tecnologia (onde as ciências sociais se encontram evidentemente inferiorizadas), mas, principalmente, ao que elas trazem como avaliação ou interpretação do homem e do mundo em que habita. "Classe social" ou "socialização", por exemplo, não são conceitos que se esgotam em suas determinações lógicas e empíricas; eles não só conduzem a determinados tipos de análise como também trazem embutidas certas visões mais amplas de como as sociedades se desenvolvem e incorporam ou não os indivíduos que as compõem. As controvérsias, como vimos mais acima, não são alheias às ciências naturais e tornam-se tanto mais intensas quanto as implicações de seus resultados podem ir além de seus marcos "científicos" usuais. Isso não significa, naturalmente, que não existam controvérsias científicas enquanto tais, mas existe aqui uma questão de fronteiras pouco esclarecida. Em que medida essa separação entre os aspectos valorativos e os aspectos mais especificamente cognitivos do conhecimento é válida nas ciências naturais e nas ciências sociais? Existem tentativas, possivelmente extremadas, de abolir essa separação completamente, como, por exemplo, na teoria da "finalização" ou no chamado "programa forte" da sociologia do conhecimento proposto pela escola de Edimburgo[3]. É uma discussão acesa que ainda continuará por muito tempo, inclusive pelas conotações valorati-

3. G. Böhme, "Models for the Development of Science", em I. Spiegel-Rösing e D. Price, *Science, Technology and Society*, Beverly Hills, Sage Publications, 1977, pp. 319-354; David Bloor, *Knowledge and Social Imagery*, London, Routledge & Kegan Paul, 1976.

vas que implica[4]. Um resultado importante, de qualquer forma, já foi obtido: não são só as concepções positivistas e empiricistas da ciência que se vêem ameaçadas, mas também as que pretendem partir de fundamentações lógico-racionais prévias a qualquer antecedente pressuposicional ou basear-se em um princípio de demarcação absoluto entre o científico e o não-científico.

Ciência vs. *aplicação e teoria* vs. *discurso nas ciências sociais*

Uma diferença importante entre as ciências sociais e as naturais é pois que, nas primeiras, a própria elaboração de conceitos supostamente "científicos" já traz conotações valorativas e práticas imediatas. Ainda que isso ocorra também nas ciências naturais (e exemplos não faltam, de Galileu a Darwin), nas sociais essa vinculação é muito mais constante, imediata e abrangente, e é por isso que o projeto de construção de uma sociologia "madura", pela acumulação progressiva de conhecimentos parciais, jamais se concretizou[5].

Em *Theoretical Logic in Sociology*, Alexander parte do pós-positivismo para recuperar a importância da elaboração teórica em sociologia. A teoria, diz ele com razão, não pode ser avaliada simplesmente por suas implicações empíricas, como queriam os positivistas. Existiriam, no entanto, dois critérios fundamentais para decidir quanto à validade da argumentação científica no nível mais teórico. O primeiro seria sua "generalização", ou seja, "principles so broad in scope that they cannot be subsumed by any more empirically-oriented level of the scientific continuum" [entre conceitos gerais e empiria]. Em outras palavras, a teoria deve ser capaz de criar "a framework within which all other scientific commitments can be understood as specifications, even while the latter maintain their analytic independence". O segundo critério seria o da "decisão", ou "decisividade": os conceitos gerais devem ter repercussões em todos os níveis mais específicos da análise social e não podem ser triviais (Alexander, 1982: 37).

Mas é claro que, se existe um nível discursivo (e não simplesmente teórico ou racional) nas ciências sociais, as divergências que nele se manifestam não podem ser resolvidas pela simples aplicação de critérios analíticos como os que propõe Alexander, ou seja, o poder de generalização e a "deci-

4. Walzi C. S. Silva, *A Quase Ciência da Ciência: Um Ensaio Crítico sobre o Programa Forte de David Bloor*, Rio de Janeiro, Iuperj, 1985, tese de mestrado em sociologia.
5. Robert K. Merton, "On Sociological Theories of Middle Range", em R. K. Merton, *On Theoretical Sociology*, New York, Free Press, 1967, pp. 39-72; S. Schwartzman, "O Dom da Eterna Juventude", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, vol. 8, 1971

sividade" dos conceitos e teorias. Essa dificuldade é explicitada no novo texto de Alexander, que expõe a divisão das ciências sociais em "escolas", assim como a perenidade dos clássicos em suas sucessivas releituras e reinterpretações, pela existência de discursos irredutíveis.

Não podendo utilizar-se de critérios racionais, ou formais, para introduzir sua proposta teórica, Alexander se confessa, ele mesmo, discursando e procura inserir-se em um movimento pendular que acredita detectar e que oscilaria entre o coletivo e o individual, o macro e o micro, o racional e o afetivo. Existiria, atualmente, um ponto de convergência nesse movimento pelo revigoramento do conceito de cultura, que permitiria a integração dos diferentes pontos de vista hoje em confronto nas ciências sociais. Sem negar o eventual interesse dessa proposta teórica, é bastante claro, no entanto, que nem ela nem outras conseguirão se firmar pela simples força de sua argumentação lógica, ou pela persuasividade do discurso que a acompanha. Existe um nível de sustentação mais profundo que deve ser alcançado, que é o da vinculação entre o discurso e a realidade social a partir da qual esse discurso é produzido e defendido. É na análise das relações entre essa prática, os discursos com ela relacionados e os níveis mais racionais e empíricos do conhecimento que se situa, a meu ver, a possibilidade de um entendimento mais adequado dos problemas e das potencialidades das ciências sociais no mundo de hoje.

Prática, discurso e conceitos nas ciências sociais brasileiras: uma incursão

Em 1980 a revista *Dados* publica uma série de artigos sobre ciências sociais, democracia e dependência que buscava, basicamente, examinar em que medida as condições especiais nas quais as ciências sociais eram produzidas em nosso meio influenciavam seu conteúdo. Wanderley Guilherme dos Santos discute, em termos muito amplos, a ciência política na América Latina e a vê como afligida pelos males de um economicismo e historicismo empobrecidos, assim como por um marxismo de segunda classe. Para ele, este era o lado negativo do processo de compartimentalização e especialização das ciências sociais latino-americanas, que deveria ser compensado, presumivelmente, pelo trabalho interdisciplinar. Se a crítica era correta, a interpretação era duvidosa, já que os males que apontava pareciam, na realidade, afligir muito mais os países em que as ciências sociais não se haviam institucionalizado do que propriamente o Brasil, onde essa institucionalização havia ido mais longe. Não pareceria que o conceito de especialização e divisão social do trabalho intelectual fosse suficiente para explicar a predominância do discurso historicista, economista e empobrecidamente marxista de

nossos cientistas sociais. Fábio Wanderley Reis, em um artigo totalmente distinto, comparte com Wanderley dos Santos a noção de que as condições "externas" do trabalho científico podem, certamente, prejudicar sua qualidade, mas não chega a avançar nenhuma hipótese sobre essas condições e os conteúdos substantivos dos discursos[6].

O trabalho de Bolivar Lamounier[7] é complexo e difícil de resumir, a não ser em uma interpretação livre como a que fazemos aqui. Tal como Alexander para a sociologia, ele busca examinar a evolução de alguns conceitos centrais das ciências políticas contemporâneas — o Estado, a ação coletiva — e observa que este é "o aspecto da análise política mais sensível à influência dos contextos sociais específicos: a porta pela qual as diversas 'ontologias' do social penetram no discurso científico, e, ao fazê-lo, mostram seus limites" (p. 44). Como em Alexander, está presente a idéia do "discurso"; indo mais além, no entanto, Lamounier trata de identificar, por um lado, sobre quais conteúdos os discursos incidem mais diretamente e, por outro, os contextos sociais específicos que os condicionam. Na segunda parte de seu trabalho ele propõe uma periodização da ciência política brasileira e de seus temas respectivos: o período até 1945, caracterizado por ensaístas preocupados com os problemas da formação do Estado Nacional; o período 1945-1964, orientado para as questões da expansão da cidadania e da capacidade de ação racional do Estado, e o período pós-1964, em que as ciências políticas se institucionalizam ou se esfacelam e refletem criticamente sobre as experiências anteriores (interpretação semelhante para o desenvolvimento da antropologia no Brasil é desenvolvido por Marisa Peirano). Se até 1945 os intelectuais brasileiros participavam, individualmente[8], de um projeto de construção do Estado tornado ilegítimo com a democratização do pós-guerra (Oliveira Viana é o grande exemplo) e se nos anos seguintes pretendeu-se, pelo engajamento partidário ou pela ação grupal, uma liderança em um processo político de ampliação da participação e do aumento da racionalidade do Estado (o exemplo aqui é o Instituto Superior de Estudos Brasileiros — ISEB), no período pós-1964 instala-se uma grande divisão que Lamounier percebe, mas não explica em maior profundidade. Por um lado, há uma visão fortemente militante, trabalhada com um estilo de análise "demasiado globalizante e demasiado insensível ao caráter constitutivamente precário de toda

6. Wanderley G. dos Santos,"A Ciência Política na América Latina — Nota Preliminar de Autocrítica", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, 23 (1): 15-28, 1980. Fábio Wanderley Reis, "O Grifo é Nosso: Academia, Democracia e Dependência", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, 23 (1): 59-78, 1980.

7. Bolivar Lamounier, "Pensamento Político, Institucionalização Acadêmica e Relações de Dependência no Brasil", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, 23 (1): 29-58, 1980.

8. Marisa Peirano, *The Anthropology of Anthropology: The Brazilian Case*, Harvard University, Department of Anthropology, Ph. D. Dissertation, 1981.

a integração política" (p. 56), e sujeita, podemos acrescentar, às críticas de Wanderley dos Santos no artigo citado mais acima. Por outro, surge uma ciência política particularizada, perdida em uma miríade de estudos isolados de processos decisórios, participação eleitoral e tantos outros, mas incapaz, na visão de Lamounier, de enfrentar com a devida atenção as grandes questões da ciência política contemporânea, que giram ao redor do tema do controle democrático sobre os sistemas políticos de larga escala. Ambos seriam produtos de uma ciência política afastada e de costas para o poder político constituído; o primeiro grupo possivelmente mais vitimado pela repressão ideológica e sofrendo o impacto de um sistema universitário em decomposição; o segundo, mais isolado e trabalhando em instituições que, de alguma maneira, conseguiram se desenvolver de forma até mais estável do que nas décadas anteriores, mas que pouco podiam pretender além do trabalho acadêmico enquanto tal. Se o primeiro discurso é globalizante e simplificador, o outro tenderia à complexidade, ao detalhe e à inconclusividade; se um é mais próximo do *ethos* da militância política ou do intelectualismo alienado, o outro se aproximaria do estilo dito "científico".

Um artigo de Valéria Pena, já agora sobre a sociologia, procura recuperar o sentido positivo da segmentação, do não-enfrentamento das "questões centrais" tão cruciais nas preocupações de Bolivar Lamounier[9]. A virtude da "nova sociologia" brasileira (que ela faz acompanhar, precavidamente, de um ponto de interrogação) seria exatamente a convivência com a diversidade, o tratamento do concreto, a descoberta de que "as hierarquias são muitas e as opressões várias", e que por isso vários deverão ser não só os conhecimentos mas também as próprias práticas políticas (p. 93). A mulher, o cotidiano dos trabalhadores, os problemas dos negros, a sociedade camponesa, os padrões cotidianos de convivência, cada uma dessas coisas vem encontrando seus estudiosos, seus apaixonados e seus novos militantes. Não existe discurso, mas discursos. No fundo, uma sensação de que os "grandes temas" são inacessíveis, tanto quanto o poder político também o era. Mas a vida continua, tem muitas facetas, e as ciências sociais poderiam, quem sabe, encontrar novo alento no contato com a realidade concreta dos homens.

Em certo sentido, o trabalho de Valéria Pena assinala o fim de um grande círculo iniciado muitos anos antes, quando, no Brasil, a sociologia surgiu como contestação ao pensamento jurídico, consolidado no poder e apropriado pelas elites mais tradicionais. A sociologia pretendia-se, então, militante, globalizante, histórica, incluía o econômico e, sobretudo, o político. Em parte pelo próprio processo de institucionalização das disciplinas acadêmicas, em parte pelo ambiente político e institucional que passa a existir

9. Valéria Pena, "Uma Nova Sociologia", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, 23 (1): 93-110, 1980.

no Brasil a partir dos anos 60, esse quadro vai-se alterando. A economia se transforma cada vez mais em disciplina independente, fechada em seus diferentes paradigmas, apresentando-se muitas vezes como "técnica" e despolitizada e, de qualquer forma, sem reconhecer a legitimidade acadêmica e intelectual das demais ciências sociais. A ciência política, que não existia na tradição brasileira a não ser como um ramo do direito (a chamada "teoria geral do Estado"), encontra sua identidade, principalmente, a partir do mundo acadêmico norte-americano e começa a absorver muitos dos sociólogos formados na tradição mais globalista (e francesa) anterior. Reduzido ao econômico, por um lado, e ao político, por outro, o social perde legitimidade como objeto e a crise da sociologia como disciplina se instala. Essa crise explica, de algum modo, a transformação que se opera na antropologia brasileira, que gradualmente começa a voltar seus olhos das populações indígenas para a realidade do mundo dito "civilizado" e, mais especificamente, para seus setores menos privilegiados, os camponeses, os pobres das cidades e os negros. É com essa antropologia do mundo moderno que a nova sociologia, identificada por Valéria Pena, vai buscar sua inspiração mais fecunda.

A convivência com a fragmentação e o plural, no entanto, requer a estabilidade relativa da vida acadêmica. Todos os trabalhos examinados por Valéria Pena foram elaborados nas principais instituições de pesquisa em ciências sociais do país — Iuperj, Universidade de São Paulo, Museu Nacional do Rio de Janeiro, Cedec. Enquanto isso, os cursos de pós-graduação continuavam a formar cientistas sociais que as instituições acadêmicas não mais absorveriam, ou só absorveriam precariamente. Ao mesmo tempo, o regime militar começava a mostrar suas fissuras e os movimentos reivindicativos da sociedade se tornavam cada vez mais fortes e audaciosos. Era uma nova realidade que surgia, e nela uma boa parte das ciências sociais brasileiras mergulharia de cabeça.

Era chegada a hora, como assinalou um observador atento, Mark Oziel, de "ir para o povo"[10]. Os intelectuais, que no tempo do Iseb e do Movimento de Cultura Popular pretendiam ser a cabeça pensante da nação e com isso conquistar seu apoio, agora confessam humildemente sua ignorância e a necessidade de aprender com a gente simples. O povo, no novo discurso, sabe votar, é intrinsecamente democrático, tem uma sabedoria recôndita muito superior, por definição, aos artificialismos da cultura importada. O intelectual agora assume a tarefa de dar dignidade e respeitabilidade às coisas do povo — sua linguagem, sua religião, seus valores — e, a partir desse trabalho redentor, conquistar seu novo espaço. Essa nova produção intelectual não se canalizava para as sisudas revistas científicas, mas para os jornais e revistas de grande circulação, para os partidos políticos e para as salas de

10. Mark L. Oziel, "Going to the People: Popular Culture and Intellectuals in Brazil", *Archives Européenes de Sociologie*, XXV, 1984, pp. 245-275.

aula repletas de jovens que ingressavam em um sistema universitário em expansão e que viam pouco sentido na antiga racionalidade acadêmica que, muito suspeitamente, havia florescido nos anos da ditadura e parecia ter suas origens no exterior. O novo discurso valoriza o estilo, a paixão, a simpatia e o compromisso inalienável com os dogmas populares (a sabedoria do povo, a valorização do emocional e do intuitivo, a crítica ao raciocínio frio e desumanizado, a oposição à tecnocracia e ao poder constituído em todas as suas formas). Nem por isso, no entanto, é um discurso inculto. Para isso estão, e são citados conforme os gostos e as necessidades, Lacan, Bourdieu, Foucault, Feyerabend e até mesmo Derrida para os mais sofisticados. Manejar autores tão complexos em estilo comunicativo não é tarefa fácil, e por isso uma nova hierarquia vai-se estabelecendo no mundo intelectual, baseada em um discurso radicalmente oposto e sem diálogo ou síntese possíveis com as ciências sociais tradicionalmente constituídas, e alimentado cada vez mais por novos atores que até então não haviam mostrado sua presença, os filósofos e os críticos literários.

Discursos e a natureza do conhecimento social

A sociologia da ciência, ao colocar o conhecimento científico (ou pelo menos seu "discurso") no contexto de seus condicionantes sociais, corre o risco de alimentar uma tese profundamente irracionalista, que é a de que, no fundo, todas as formas de conhecimento não passam de discursos alternativos, todos os conhecimentos são iguais e a noção de "verdade" nada mais é do que a expressão do poder político (ou da "hegemonia") de um grupo sobre os outros.

Essa conclusão, no entanto, não é necessária. Diversos tipos de conhecimento produzem diferentes resultados e podem ser avaliados pelo que alcançam. Alguns trazem dividendos políticos; outros atraem grandes públicos e formam opinião; outros permitem previsões acuradas de determinados fenômenos em determinadas condições; outros dão sentido e coerência a coisas que, de outra forma, permaneceriam estranhas e ininteligíveis; outros, finalmente, privilegiam o controle sobre a natureza, a eficiência administrativa e empresarial. Conforme o ambiente histórico, o clima político, as solicitações e as condições de trabalho dos cientistas sociais (e não só deles), buscam-se coisas diferentes, e os resultados, por isso, nem sempre são comparáveis e analisados sob a mesma lógica. O que ocorre cada vez mais com as ciências sociais, no Brasil como em outras partes, é que os muros que porventura tenham existido entre o ambiente acadêmico (onde prevalecem os valores da explicação mais abrangente e mais econômica, da complexidade e do ceticismo organizado) e os demais são constantemente penetrados de lado a lado e o próprio cientista social não sabe que papel desempenha a cada momento.

As dificuldades trazidas por essa situação tornam-se evidentes quando contrastamos o trabalho de Alexander com, por exemplo, o recente ensaio de Eunice Durham sobre a antropologia no Brasil[11]. Alexander, em *Theoretical Logic in Sociology*, chama a atenção para três pecados que teriam prejudicado a produção teórica na sociologia: a redução da problemática teórica ao engajamento político, presente no debate sobre ideologia; sua redução às questões de preferências metodológicas no debate sobre positivismo e sua redução a proposições empíricas no debate sobre o conflito. Superados esses reducionismos, acredita Alexander estar aplainado o caminho para a restauração plena do discurso lógico nas ciências sociais, quando, então, torna-se possível discutir o *status* teórico de termos como cultura, indivíduo, ordem social, poder etc.

Eunice Durham, em seu ensaio, também se preocupa com os deslocamentos no uso de conceitos teóricos e assinala algumas interpretações sobre o contexto da atividade do antropólogo brasileiro e suas implicações epistemológicas. Nós antropólogos, diz ela, "estamos passando da observação participante para a participação observante e resvalando para a militância" (p. 27). Paradoxalmente, "ao mesmo tempo que os antropólogos se politizam na prática do campo, a partir de seu engajamento crescente nas lutas travadas pelas populações que estudam, despolitizam os conceitos com os quais operam". Esse paradoxo teria duas explicações, uma no nível social e outra no nível epistemológico. No nível social, a despolitização dos conceitos seria uma forma de solucionar o conflito entre dois papéis contraditórios, o acadêmico e o militante. Ela não se utiliza dessa terminologia sociológica, mas diz que "o que estamos fazendo é operar os conceitos [de classes sociais, ideologia, pessoa, individualismo e identidade) de tal modo que, evitando o tratamento direto da problemática social e política que neles está contido, preservamos uma *alusão* a essa problemática" (p. 32). A explicação epistemológica é mais complexa e teria algo a ver com a impossibilidade de os antropólogos pensarem a totalidade das sociedades complexas, da mesma forma que o fazem para as sociedades primitivas, de escala mais reduzida. Ao buscar fazer uma antropologia "colada" às populações que estuda, e que não representam, nas sociedades complexas, senão fragmentos de um todo mais amplo, o antropólogo terminaria também por se fragmentar, caindo nos "deslizes semânticos" que consistiriam, basicamente, na utilização de conceitos de forma desligada do contexto histórico e ideológico em que surgiram.

A proposição de que a ambigüidade de papéis dos antropólogos (e, por extensão, de outros cientistas sociais) leva a um uso ideológico de conceitos, por uma parte, e a um tratamento exclusivamente conceitual e teórico

11. Eunice Durham, "A Pesquisa Antropológica com Populações Urbanas: Problemas e Perspectivas", em Ruth Cardoso (ed.), *A Aventura Antropológica*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986.

da prática política, por outra, que decorre sem muito esforço do texto de Eunice Durham, parece bastante rica. Por outro lado, suas conclusões mais propriamente teóricas, opostas às de Alexander, conduzem, parece-me, a um beco sem saída. Enquanto Alexander procura construir, no terreno movediço dos discursos e dos condicionantes sociais do conhecimento, uma fundação para uma lógica teórica de validade geral, Eunice Durham parece requerer não somente que os antropólogos se "descolem" de seus objetos de estudo mas inclusive que se construa, "em algum lugar da reflexão antropológica" brasileira, um quadro conceitual adaptado à nossa realidade e que possa substituir, presumivelmente, o uso de conceitos como os de classe social, grupo de *status*, identidade, ideologia ou pessoa. Se levada ao extremo, seria uma tese que iria contra toda tentativa de dotar as ciências sociais de generalidade e abrangência explicativa. Dentro de seus limites, ela é útil para lembrar que nem o engajamento puro e simples, nem o uso abstrato e vazio de conceitos e muito menos a esquizofrenia de tentar fazer as duas coisas ao mesmo tempo produzem uma ciência social realmente significativa. A boa ciência social, poderíamos acrescentar, supõe um interesse genuíno do pesquisador pela realidade que estuda, uma compreensão adequada dos contextos sociais em que surgem e se desenvolvem as idéias e um esforço de trabalhar com conceitos cada vez mais universais e abrangentes.

A "nova república" traz para as ciências sociais brasileiras novas condições e novas necessidades de exame e interpretação. Se antes os muros acadêmicos já eram penetrados pelo *hype* dos meios de comunicação de massa e da mobilização política, agora chegam também as demandas de participação na administração da coisa pública. Já não basta interpretar, criticar e analisar, é necessário agora poder agir, mas sem deixar de criticar nem de manter a linguagem da comunicação bem-sucedida. Se alguns cientistas sociais se especializam em alguns desses papéis — renunciando, quem sabe, aos favores da mídia em benefício do trabalho acadêmico, ou renunciando à possibilidade de participar no governo em nome da militância política ou vice-versa —, a maioria prefere conviver com a multiplicidade de papéis e tratar, de alguma forma, de conciliá-los, gerando dificuldades como as que Eunice Durham evidencia. A tarefa é cada dia mais complexa.

A conclusão é que, se os discursos nas ciências sociais se explicam por condicionantes sociais e institucionais passíveis de serem reconhecidos, a discussão intelectual e conceitual sobre sua validade não pode ser desligada não só de uma análise como tampouco de um envolvimento pessoal constante e permanente dos cientistas sociais a respeito do espaço social que deve caber em determinado meio para eles próprios e dentro do qual possam florescer em um sentido ou outro.

O Brasil, em comparação com muitos outros países, já logrou muito nessa direção, e por isso as ciências sociais brasileiras têm florescido. Mas é importante ter sempre presente e problematizado o contexto em que se traba-

lha. As ciências sociais, em suas diversas modalidades, necessitam de espaços relativamente permanentes e estáveis para que a discussão sobre as condições dos discursos não dominem toda a sua atenção, deixando pouco espaço para a produção de conhecimentos enquanto tais.

3

O LUGAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS*

A "crise" recorrente das ciências sociais

Ninguém está contente com as ciências sociais. Para alguns, elas são muito teóricas, abstratas e não contribuem para resolver os problemas do país; para outros, predomina a pobreza teórica, a falta de rigor analítico, a preocupação desordenada com questões imediatistas. Existem os que se queixam da secura dos conceitos abstratos, da frieza dos números, buscando resgatar a força da sensibilidade artística e literária; outros deploram o vale-tudo da intuição e dos bons sentimentos. Há os que criticam o elitismo dos cursos de pós-graduação, suas teses intermináveis e incompreensíveis, e os que lamentam a massificação dos cursos de graduação, com a indigência dos currículos e a má qualidade dos estudantes. Há os que criticam o uso abusivo do inglês, o jargão tecnocrático, a proliferação das citações, e os que lamentam o provincianismo de uma ciência social que se isola em uma língua secundária, usa idéias de segunda mão sem conhecer as fontes e não dialoga com o resto do mundo.

É provável que a insatisfação seja maior hoje do que em outros tempos e mais intensa no Brasil do que na Europa ou nos Estados Unidos. Mas é óbvio que não se trata de um fenômeno novo nem exclusivamente nacional.

* Trabalho apresentado à mesa-redonda "Teoria e Método e as Ciências Sociais Brasileiras da Atualidade", em *XIV Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, out. 1990, e no seminário "Ciências Sociais Hoje", Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 29 nov. 1990.

As ciências sociais sempre viveram em um estado mais ou menos permanente de "crise", e discussões intermináveis sobre métodos, abordagens e discursos, combinadas com exegeses igualmente intermináveis sobre fundadores, costumam ser tomadas como indicadores do pouco amadurecimento e consolidação do campo[1]. Talvez não seja possível acrescentar muita coisa a essa história, além de reafirmar nossas preferências em relação a alguns desses dilemas. Pode ser útil, no entanto, olhar com algum detalhe o contexto dessa "crise" à luz das contribuições mais recentes da sociologia da ciência.

A "crise" não é só das ciências sociais

As aspas são necessárias, pois o que parece uma crise pode muito bem ser um estado natural das coisas. As contribuições mais recentes da sociologia da ciência fazem deixar de lado as linhas claras de demarcação que antes pareciam existir entre as ciências sociais e as chamadas "exatas" ou "duras", de uma forma que surpreenderia os antigos defensores da "objetividade científica". Já não é possível pensar na atividade científica como uma simples seqüência de novas descobertas, teorias ou paradigmas interpretativos, que se sucederiam uns aos outros pela força da evidência empírica e da razão. Hoje, o campo de estudos sobre a geração de conhecimentos nas ciências naturais está entulhado de expressões como "construtivismo", "contextualidade", "contingência", "indexicalidade", "oportunismo" e "fabricação", que colocam em questão tanto a visão popperiana da ciência como a busca do experimento crucial, como a descrição de Thomas S. Kuhn da ciência normal como a resolução de quebra-cabeças interrompidos a cada tanto por revoluções paradigmáticas.

Isso não significa que tenham desaparecido as distinções entre opinião e fato, discurso e realidade, conhecimento e poder. Ainda existem remédios que curam e falsas medicinas que matam; previsões do tempo que ajudam a agricultura e danças da chuva; interpretações da sociedade que explicam e iluminam e outras que apenas confortam; astronomia e astrologia. Mas o conhecimento científico se desenvolve, na descrição de Bruno Latour, pela progressiva construção de "fatos científicos" que são como caixas-pretas cuja verdade ou adequação é dada como certa para os que a utilizam como ponto de partida para outros estudos, mas cuja natureza problemática pode sempre ser ressaltada quando examinadas em suas origens[2].

O exemplo de Latour é um projeto de pesquisa em biologia molecular no Instituto Pasteur em 1985, que se apóia em duas caixas-pretas construídas

1. O *locus* clássico dessa visão é Robert K. Merton, "On Sociological Theories of Middle Range", em *On Theoretical Sociology*. New York, Free Press, 1972.
2. Bruno Latour, *Science in Action*. Harvard, 1987.

laboriosamente anos antes, o modelo da molécula do DNA e um computador de alta qualidade. Exemplos de "caixas-pretas" das ciências sociais são os tipos ideais de dominação de Weber, a polarização clássica entre comunidade e sociedade ou, mais perto de nós, conceitos como o de modernização conservadora, regimes burocráticos autoritários ou o contraste entre cooptação e representação política. O ponto central de Latour é que o que dá — ou não — consistência e validade a essas caixas-pretas não são tanto suas qualidades intrínsecas iniciais, mas seu uso progressivo, mediante o tempo e o espaço, por um número cada vez maior de pessoas. Não é, como se pensava, que "when things are true they hold", mas "when things hold they start becoming true"[3].

Não se trata apenas, como os clássicos da sociologia suspeitavam, de que os conhecimentos ditos "científicos" sejam influenciados por idéias e concepções mais gerais de seus tempos, mas o próprio processo pelo qual as verdades e os fatos científicos se estabelecem é contextual e socialmente situado e segue uma lógica de disputa e negociação que não permite fronteiras claras entre o que seriam argumentos científicos e os de outra natureza[4].

Como observa Karin Knorr:

> O argumento não é que os cientistas naturais e da tecnologia se comportam como qualquer outra pessoa quando conversam com seus pares ou brigam com seus superiores na hierarquia organizacional, mas que seus *métodos* e procedimentos são tão próximos daqueles das ciências sociais que se pode duvidar das distinções comumente feitas entre as duas ciências [...]. Um aspecto da distinção entre as duas ciências que merece consideração é a questão de se a prática das ciências naturais e tecnológicas pode ser distinguida da prática simbólica, interpretativa e "hermenêutica" das ciências sociais e da própria vida social. Eu sustento que não pode[5].

Não caberia aqui reproduzir as enormes repercussões que esse questionamento dos modelos tradicionais da racionalidade científica têm tido, desde as tentativas de desqualificar as contribuições da sociologia da ciência como epistemologicamente inconseqüentes até, no extremo oposto, o desenvolvimento de perspectivas extremamente cínicas, ou pragmáticas, a respeito

3. *Idem*, p. 12.
4. Na reconstituição da disputa pela prioridade na elaboração do modelo da molécula do DNA, Latour mostra como "to decide whether they are still in the game Watson and Crick have to evaluate simultaneously Linus Pauling's reputation, common chemistry, the tone of the paper, the level of Cal Tech's students, they have to decide if a revolution is under way, in which case they have been beaten off, or if an enormous blunder has been committed, in which case they have to rush still faster because Pauling will not be long in picking it up" (Latour, p. 6). Uma descrição muito distinta do que seria uma simples aplicação da racionalidade científica!
5. Karin Knorr-Cetina, *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, Pergamon Press, 1981, p. 137.

da natureza do trabalho de pesquisa científica. Não faltam os que, nesses tempos de glorificação da prática empresarial e dos lucros do capitalismo, se valem desses questionamentos para se desfazer de vez das ilusões da ciência acadêmica, seja ela social ou natural, e buscar uma "ciência de resultados": tirar o dinheiro de pesquisa das universidades e colocar nas mãos da indústria, deixar que as belas-artes e as ciências sociais encontrem seu espaço na disputa dos mercados de consumo, colocar os pesquisadores a serviço dos problemas do dia-a-dia de seu país, de sua região, de seu bairro, da favela ao lado. Seria a substituição da ciência autônoma, seja pela política científica (ou pela política *tout court*), seja pela inclemência do mercado; de qualquer forma, a abolição do luxo da autonomia, que muitos consideram incompatível com a escassez de nossos recursos[6].

Ainda bem que só começamos a descobrir essas coisas agora, quando elas já foram tentadas e começaram a entrar em descrédito em outras partes do mundo. Uma visão crítica das tentativas européias de orientar a atividade científica dessa forma conclui com a seguinte afirmação: "Underlying many of these policies has been a simplistic belief that well-defined pieces of knowledge can be straightforwardly requested and subsequently fed into a streamlined planning machinery. A large number of studies of processes of knowledge utilization have made it abundantly clear that this conception presents at best an oversimplified and distorted figure[7]".

A resposta a essas dificuldades da ciência dirigida de fora não poderia ser uma simples volta à noção da pesquisa científica como um puro mercado de idéias e um espaço para o desenvolvimento autônomo do saber desencar-

6. A proposta de colocar a ciência ao inteiro serviço da economia teve início na União Soviética e encontrou grande repercussão no período pré-guerra entre os intelectuais esquerdistas da Inglaterra, liderados por J. D. Bernal. O tema foi retomado mais recentemente na Europa, na tradição marxista, pela controvérsia gerada pela teoria da "finalização", segundo a qual os conhecimentos científicos passariam por diferentes estágios, o último dos quais caracterizado pela sua maleabilidade em função de demandas externas. Ver, entre outras referências, G. Böhme *et al.*, "Finalization of Science", *Social Science Information*, XV, pp. 306-330; W. van den Daele, "The Political Direction of Scientific Development", em E. Mendelsohn (ed.), *The Social Production of Scientific Knowledge*, Dordrecht, Reidel, 1977, e A. Rip, "A Cognitive Approach to Science Policy", *Research Policy*, 10: 294-311, 1981. Proposta semelhante ocorre também entre economistas de corte liberal, que só conseguem enxergar o complexo "pesquisa e desenvolvimento" como um fator de produção integrado.
7. Björn Wittrock, "Useful Science and Science Openness", em M. Gibbons e B. Wittrock (eds.), *Science as a Commodity: Threats to the Open Community of Scholars*, Essex, Longman, 1985, p. 163. Ver também B. Wittrock, "Social Knowledge, Public Policy and Social Betterment: A Review of Current Research on Knowledge Utilization in Policymaking", *European Journal of Political Research*, 10 (1): 83-89, 1987, e T. Hausén e M. Kogan (eds.), *Educational Research and Policy: How Do They Relate?*, Oxford, Pergamon Press, 1984.

nado. O que se pretende assinalar, ao questionar as ambições exageradas da política científica, é a tendência a substituir o simplismo da ciência livre, que funcionou durante muito tempo pelo menos como ideologia de justificação da liberdade e autonomia da vida acadêmica, pelo simplismo do planejamento e da sobredeterminação política e econômica do trabalho científico.

Na realidade, as ciências não vivem nem de uma maneira nem de outra, mas das duas ao mesmo tempo. A atividade científica se dá por uma negociação contínua entre pessoas de carne e osso sobre critérios de relevância, critérios de prova e de verdade, recursos financeiros e autoridade de decidir quem deve ou pode fazer o quê. O equívoco de muitas das tentativas de pensar a ciência a partir da política ou da economia, ou de conduzi-la por decisões externas, é não entender que a política se exerce no interior da própria atividade científica, durante sua própria elaboração, de forma inseparável do processo de construção das tradições de trabalho, práticas empíricas e consolidação de resultados, e não por cima, por fora ou em substituição a esses processos.

Além desses processos, por assim dizer "internos" ao campo científico, existem também, continuamente, negociações entre as comunidades científicas e o ambiente externo que lhes dá suporte. Os cientistas negociam por dinheiro, autonomia, liberdade e não-interferência e prometem em troca feitos tecnológicos, saúde, poder, riqueza. Freqüentemente é uma negociação de má fé, os políticos apoiando os cientistas pelo prestígio, os cientistas prometendo coisas que sabem que não podem dar. Muitas vezes os participantes acreditam nas próprias mentiras, ou nas próprias ilusões. Na maioria dos casos, no entanto, é uma negociação legítima, em que cada parte oferece aquilo que realmente tem e recebe, pelo menos em parte, algo de que precisa. Esses dois níveis, para complicar ainda mais, são relativamente estanques. A respeitabilidade, o prestígio e o apoio que as comunidades científicas recebem dependem em grande parte, paradoxalmente, de sua capacidade de manter os processos internos de decisão protegidos da interferência externa. Uma boa parte da negociação política entre as comunidades científicas e o meio externo, e das negociações dentro das comunidades, é gasta no esforço de preservação de suas fronteiras.

O que é específico das ciências sociais

Negar a existência de uma barreira de demarcação entre as ciências naturais e as sociais não significa dizer que elas são idênticas. Uma das coisas que diferenciam mais claramente as ciências exatas e naturais das sociais é a natureza cambiante do *campo* em que estas se desenvolvem, ou seja, dos interlocutores com os quais os pesquisadores e cientistas normalmente dialogam. O Quadro 1 é uma tentativa de visualizar essas diferenças. As ciências

naturais contemporâneas lograram se desenvolver em campos de diálogo relativamente fechados. Por isso puderam criar suas próprias linguagens, com os supostos implícitos, vocabulários, hierarquias e regras de retórica e demonstração próprias de cada campo. Por muito tempo a sociedade se contentou em respeitar e admirar os cientistas e esperar com paciência as benesses de suas descobertas. Uma novidade importante dos últimos anos, que abalou essa autoproteção das ciências exatas e biológicas, foram as controvérsias sobre temas como os efeitos do fumo, os índices de contaminação de alimentos, a segurança dos diferentes tipos de energia ou a responsabilidade jurídica dos médicos pelos erros técnicos que possam cometer. Em todos esses casos, as fronteiras entre o "leigo" e o "especialista" tendem a se dissolver e deixa de ser possível resolver as questões pelos procedimentos tradicionais de disputa e conciliação "técnica", intramuros.

Quadro 1: O contexto institucional das ciências naturais e sociais

	Ciências Naturais	Ciências Sociais
na origem das concepções científicas:		
imagens leigas normalmente	inexistem	existem
a autonomia institucional é	alta	baixa
no estágio de elaboração das concepções científicas:		
imagens leigas normalmente	inexistem	existem
demandas externas ocorrem	raramente	freqüentemente
demandas externas tendem a	convergir	divergir
no estágio de difusão e aplicação de concepções científicas:		
imagens leigas normalmente	inexistem	existem
instituições "missionárias"	existem	inexistem
os interesses dos consumidores e produtores de ciência "pura" estão em	conflito	harmonia

Fonte: adaptado de Cornelis J. Lammers. "Mono and Poly-paradigmatic Developments in Natural and Social Sciences", em R. Whitley (ed.). *Social Processes of Scientific Development*. London, Routlegde & Kegan Paul, 1974, p. 140.

Isso não é novidade para as ciências sociais e humanas, que sempre tiveram um "público externo" mais invasivo, por um lado, e um "público

interno" muito mais restrito e menos consolidado, por outro. As caixas-pretas que os cientistas naturais produzem são muitas vezes, literalmente, caixas (como os computadores) ou modelos e fórmulas complexos sustentados por tal número de evidências e corroborações que se tornam quase inexpugnáveis a ataques e reexames. Os cientistas sociais conseguem, no máximo, lançar alguns conceitos que adquirem densidade por sua adoção por outros autores, mas que estão sempre em processo de reexame. Qualquer pessoa se sente no direito de discutir e mostrar seus conhecimentos sobre política, sociologia, educação e até mesmo economia, mas tende a respeitar a química e a geologia. Nas ciências naturais, é anátema e leva ao ostracismo buscar apoio na grande imprensa e na opinião pública nas controvérsias acadêmicas; nas ciências sociais, as próprias hierarquias internas de prestígio e autoridade são constituídas externamente, e as controvérsias, mesmo quando revestidas de um linguajar científico e técnico, não passam muitas vezes de uma teatralização de conflitos que se dão em outro plano e que por isso mesmo não teriam como ser resolvidas no cenário em que se apresentam. É o que costuma ocorrer, na descrição de um observador, no tabernáculo da sociologia científica, que deveria ser a Seção de Teoria da American Sociological Association:

> [...] debates not only interminable, but understood to be inevitably so; conclusions drawn logically from premises, themselves drawn non-logically, and thus incommensurable; the appeal to objective standards of rationality, in the most shrill and assertive manner; and the constant (if implicit) claim to speak for some distinguished intellectual tradition, of which mere fragments and vestiges survive[8].

A interpenetração do "interno" e do "externo" nas ciências sociais e nas humanidades tem raízes profundas no continente europeu. O marxismo nunca reconheceu a separação desses níveis a não ser como alienação, e suas verdades "científicas" sempre dependeram de validações político-partidárias e institucionais. A tentativa de Weber de traçar a linha divisória entre as vocações da ciência e da política não pode ser entendida fora do contexto do papel público que o intelectual alemão, ele inclusive, desempenhava. Na França, a debilidade da comunidade acadêmica nas ciências humanas do pós-guerra se combinou com o esnobismo do intelectual parisiense para gerar uma linhagem de autores incompreensíveis em sociologia, filosofia e crítica literária que até hoje desfilam incólumes ante os leitores bestializados. Nos Estados Unidos, até quem sabe 1968, foi possível tentar desenvolver uma ciência social que copiava o estilo e as práticas de isolamento e

8. Robert A. Jones, "On Merton's 'History' and 'Systematics' of Sociological Theory", em Loren Graham, Wolf Lepenies e Peter Weingart, *Functions and Uses of Disciplinary Histories*, Reidel, Sociology of Sciences Yearbook, 1983, p. 136.

auto-referência das ciências naturais e aspirava a chegar um dia a níveis semelhantes de reconhecimento e impacto. Aos poucos, no entanto, a penetração do mundo externo foi-se tornando inevitável, pela expansão do sistema universitário e pela pressão dos novos movimentos sociais, da moda das revistas literárias, da lógica implacável do mercado de *best-sellers*, das boas intenções das fundações financiadoras e do prestígio dos convites das universidades européias. Nessa avalanche, antigas reputações foram esquecidas, novos valores surgiram como que do nada, os *philosophes* franceses foram descobertos com algumas décadas de atraso e até nossa velha teoria da dependência teve seus dias de glória.

As ciências sociais não teriam muitas condições de se desenvolver como tradições de trabalho minimamente estruturadas nesses países se elas não estivessem firmemente ancoradas, em todos os casos, nos respectivos sistemas universitários. De fato, a principal forma de profissionalização das ciências sociais, em todo o mundo, são as atividades de magistério. As melhores tradições das ciências sociais francesas se desenvolveram em boa parte dentro da École Normale, e a formação de professores para os *colleges* sempre foi a principal função dos programas de pós-graduação em ciências sociais nos Estados Unidos. A criação das primeiras faculdades de filosofia no Brasil seguiu a mesma lógica, que levou mais tarde à criação de cursos de pós-graduação em ciências sociais, quando doutorados e mestrados passaram a ser exigidos para as carreiras de magistério superior.

É interessante indagar como foi possível estabelecer tradições de trabalho criativas e inovadoras a partir de um mercado de trabalho como este, que necessita, sobretudo, da transmissão ordenada de conhecimentos já cristalizados, como cultura geral, a alunos iniciantes. O que ocorreu em muitos países foi que as universidades começaram a disputar professores, e estes a disputar recursos, em função do prestígio e reconhecimento que adquiriam nos ambientes científicos e, para os cientistas sociais europeus, na sociedade "culta" como um todo, e não somente entre seus alunos. Esse prestígio derivava em parte do lugar que os cursos de ciências sociais e humanidades ocupavam nas diferentes sociedades. Tanto na Alemanha quanto na Inglaterra a filosofia, o direito e a educação clássica ocupavam até recentemente um lugar central na formação das elites políticas e administrativas dos respectivos países[9]. O quadro na França foi diferente, com a ascensão dos engenheiros às posições de liderança na administração do Estado e a transformação

9. Ver S. Rothblatt, *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. New York, Basic Books, 1968, e Fritz K. Ringer, *The Decline of German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1993*. Cambridge, Harvard University Press, 1973. A importância da competição entre universidades por professores na constituição do sistema de ensino superior na Alemanha, e posteriormente nos Estados Unidos, foi enfatizada por Joseph Ben-David em "The Universities and the Growth of Science in Germany and the United States", *Minerva*, 7: 1-35, (1968-1969), e *Centers of Learning: Britain France,*

do sistema educacional em uma grande burocracia, o que talvez ajude a entender o deslocamento de seus cientistas sociais para uma posição de intelectual com aspirações literárias e políticas, fora do Estado mas com grande penetração no sistema universitário, no modelo de Jean-Paul Sartre. A conclusão é que, sem uma forte âncora no sistema universitário, as ciências sociais se perdem nas solicitações e oscilações da moda; mas, sem reconhecimento e prestígio fora do sistema educacional, elas correm o risco de se esgotar na esterilidade da rotina pedagógica do dia-a-dia. Essas duas condições parecem ter existido, ainda que de forma distinta, nesses três países.

O que nos é próprio

O que talvez mais distinga as ciências sociais em um contexto como o brasileiro é a exigüidade de seu campo de atuação e a debilidade de seus vínculos com o sistema universitário. As ciências sociais mais tradicionais, a história e a geografia, expandiram-se a partir dos anos 40 para atender ao magistério de nível médio, dentro de uma tradição francesa que não conseguiu se renovar antes de sucumbir à deterioração dramática que sofreu o ensino secundário no país[10]. As ciências sociais, em sentido mais estrito, desenvolveram-se ao redor de pequenos grupos ou personalidades para as quais o campo educacional e universitário, e a função educativa, nunca foi o mais importante, ou o mais significativo. Mesmo na Universidade de São Paulo, a primeira universidade brasileira a implantar as ciências sociais, os *role models* que mais atraíam os alunos eram os de Antonio Candido, intelectual polivalente e avesso aos rótulos departamentais, e os dos intelectuais politizados e marxistas do famoso "grupo do Capital". Hoje, a maioria dos cientistas sociais brasileiros mais conhecidos ensina em universidades, mas prefere desenvolver suas pesquisas em institutos privados e dificilmente entra em contato com os alunos dos cursos de graduação.

O espaço que esse grupo restrito de cientistas sociais encontrou foi dado, sobretudo, pela imprensa diária, pelos partidos políticos mais militan-

Germany United States, an essay prepared for the Carnegie Commission on Higher Education, New York, McGraw-Hill, 1977.

10. O caso mais dramático talvez seja o da geografia, disciplina que muitos consideram ter perdido sua identidade própria ao se subdividir em uma série de áreas independendes e bem constituídas — economia regional, demografia, geociências —, mas que ainda persiste como curso superior, e até mesmo com suas pós-graduações, em função de sua permanência no ensino secundário. Algo semelhante, ainda que de forma menos marcante, ocorreu com os cursos de história, cuja identidade acadêmica foi mais preservada, mas que encontraram ainda grandes dificuldades em redefinir seus papéis. O melhor exemplo nas ciências naturais talvez seja a "história natural", que não permaneceu nos currículos do ensino secundário e da qual só resta, aparentemente, a carreira de "naturalista" em nossos museus.

tes e pelas editoras que publicam para o leitor mais intelectualizado. Uma conseqüência importante dessa situação foi a restrição de suas temáticas e formas de trabalhar e escrever. As ciências sociais (como, aliás, a maioria dos campos de conhecimento) não tendem à convergência em um paradigma único, e sim à divergência e diversificação progressivas. No entanto, o campo externo exerce pressão no sentido de uma forte estratificação da área ao redor de um pequeno número de "estrelas" e da concentração das questões em um número também limitado de temas e alternativas de discussão. Isso dificulta, por exemplo, uma ciência social que requeira o uso de técnicas quantitativas mais complexas ou o manejo de uma literatura internacional de menos visibilidade, como, por exemplo, os autores citados neste artigo[11]. Fica difícil fazer um debate adequado sobre um tema qualquer em um simpósio acadêmico quando os resultados da discussão são aferidos, seja pela sua maior ou menor afinidade com as teses de um partido político determinado, seja pelo que os jornalistas de *Veja*, da *Folha de S. Paulo* ou do suplemento de domingo do *Jornal do Brasil* conseguem ou querem entender ou acham que seus leitores querem ler.

Esse é um preço a pagar pelo papel de *intelligentsia* que os cientistas sociais desempenham. Pior seria se ninguém se importasse com o que eles dizem. Não se trata, pois, de abandonar esse papel em nome de um comportamento mais "científico", e sim de tentar desempenhá-lo cada vez melhor e, ao mesmo tempo, ampliar as bases de profissionalização das ciências sociais, de tal maneira que haja espaço para outros papéis e outras questões, de natureza mais técnica e especializada. Minha sugestão é que, tal como em outros países, esse espaço depende fundamentalmente do papel que as ciências sociais desempenham, ou podem vir a desempenhar, em relação à educação superior, que deve ser urgentemente revisto.

O ponto de partida desse reexame são os dados mais gerais sobre as carreiras de ciências sociais no Brasil, que podem ser vistos no Quadro 2.

Esse quadro mostra a existência de dois conjuntos principais de carreiras na área social, as profissionalizantes noturnas, na primeira coluna, com um número relativamente alto de homens, e as de ciências sociais, pedagogia, letras e artes, predominantemente femininas (junto com as de

11. Não é que a exposição aos meios de comunicação de massa leve necessariamente a um estilo de trabalho "digestivo" e simplificado, na linha do *Reader's Digest* americano. A cultura de massa gera também sua contracultura, que adota, muitas vezes, o incompreensível e o absurdo e o mágico como símbolos de reação ao *establishment* dominante. Esse culto ao incompreensível vem acompanhando há muito as artes plásticas contemporâneas, e suas manifestações mais recentes em nosso meio incluem desde o extraordinário sucesso editorial de Umberto Eco até a voga tardia da psicanálise lacaniana. Nos dois extremos, o que não existe é a possibilidade do uso mais intenso, sistemático e complexo do raciocínio e da persuasão. As afinidades entre a fascinação pelo obscuro e o obscurantismo propriamente dito, que se manifesta na grande voga da literatura do ocultismo, ainda estão por ser estabelecidas.

serviços sociais e de saúde), com números menores de estudantes noturnos. O primeiro grupo de carreiras tem como característica principal a busca de uma profissão, enquanto uma boa parte das carreiras do segundo grupo (exceto, naturalmente, os da área de saúde) tem como objetivo principal a formação geral do estudante e, eventualmente, uma profissionalização no magistério secundário. Para quase todos os estudantes, trata-se de uma segunda escolha, imposta pela impossibilidade de conseguir a primeira, que seriam os cursos diurnos das profissões mais tradicionais[12]. Nenhuma carreira da área social está entre as mais concorridas em termos de candidatos por vaga, exceto a de direito, que, no entanto, tem cerca de 70% de suas matrículas em cursos noturnos. As carreiras de ciências sociais estão entre as mais ineficientes, em termos da taxa de formados por alunos ingressantes. Em termos absolutos, as carreiras de administração, direito, pedagogia e letras têm cada uma mais de cem mil alunos matriculados, perfazendo um terço do total de matrículas em cursos superiores no Brasil (a carreira de administração é a maior de todas, com 160 mil estudantes, seguida da de direito; as engenharias ocupam o terceiro lugar, com 130 mil, e as ciências contábeis e econômicas ocupam o sexto e o sétimo lugares, com 89 e 68 mil estudantes, respectivamente).

Quadro 2: Características das carreiras superiores no Brasil com mais de 5 mil matrículas

Cursos noturnos (80% ou mais):	Mulheres ingressantes (80% ou mais):	Cursos com muitos candidatos (mais de 8 por vaga):	Cursos com muitas desistências (40% ou menos de formados por ingressantes):
Ciências Contábeis, Estudos Sociais, Administração, Ciências (licenciaturas)	Serviço Social, Pedagogia, Fonoaudiologia, Nutrição, Enfermagem, Letras, Psicologia, Educação Artística, Ciências Sociais	Medicina, Odontologia, Veterinária, Computação, Direito	Matemática, Física, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Filosofia, Fisioterapia, Turismo

Fonte: Dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1988, processados pelo Nupes/USP

12. Trata-se evidentemente de uma suposição, na falta de dados mais precisos. Os estudos de Sérgio Costa Ribeiro sobre candidatos ao vestibular mostram que os estudantes tendem a se auto-selecionar para as carreiras às quais podem ser admitidos e evitam os vestibulares para os quais não têm maiores chances, o que não significa que estejam contentes com as opções que fazem.

Essa massa de estudantes, inscritos em cursos com altas taxas de deserção e profissionalização duvidosa, tem uma origem social claramente menos privilegiada do que aqueles que buscam as profissões mais competitivas nas universidades públicas e diurnas. Os estudantes chegam à universidade com escolarização deficiente e se matriculam em instituições que pagam mal e não dão condições mínimas de trabalho aos professores ou nos departamentos mais problemáticos das universidades públicas. O clima de desmotivação que predomina nesses departamentos e escolas explica em boa parte por que os professores procuram se refugiar nas pós-graduações.

E, no entanto, proporcionar a esse meio milhão de estudantes uma educação minimamente adequada seria o grande desafio para as ciências sociais brasileiras. Para que esse desafio seja enfrentado, não basta que os professores e pesquisadores dos cursos de pós-graduação se disponham a ensinar nos cursos de graduação, como já ocorre em algumas de nossas universidades; é necessário ir muito mais além, a começar pelo questionamento da noção cômoda, mas equivocada, de que o conteúdo a ser ensinado nos cursos de graduação deve decorrer naturalmente dos interesses e preocupações dos pesquisadores e professores dos mestrados e doutorados[13].

Outra preconcepção a ser superada é a de que esses cursos de graduação em ciências e profissões sociais constituem uma aberração do sistema de ensino superior brasileiro, que deveria concentrar esforços nas carreiras técnicas e científicas. A realidade é que as ciências humanas e sociais ocupam uma parte preponderante de todos os sistemas de ensino superior em qualquer parte do mundo, pela simples razão de que o número de atividades profissionais que requerem o uso adequado da língua e conhecimentos gerais sobre a sociedade e o mundo contemporâneo é muito maior do que as que requerem conhecimentos especializados e técnicos. Se os cientistas sociais não atenderem a esse público, ninguém o fará.

A primeira coisa que os alunos desses cursos necessitam, e que os cientistas sociais deveriam tratar de atender, é de materiais didáticos adequados e orientados para a formação geral sobre a realidade brasileira e internacional contemporâneas. Abastecer esse meio milhão de pessoas de

13. Esse tema faz parte da discussão sobre o dogma da "indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa", incorporado à reforma universitária brasileira de 1968. Ele tem sido tratado no exterior como a questão da *research connection*, cujo aspecto problemático é cada vez mais evidente. Em um texto recente, pode-se ler que "the commonest definition of a research connection seems to be for instruction to incorporate training in scientific methods. But anybody setting out to construct a course of scientific method for a subject having no natural connection with research can expect to run into difficulties. There are not just one scientific method, there are many, and they vary from one research field to another. But the diversity of methods is not the biggest difficulty. It is more serious if methods are taught without any problems to refer to" Stefan Björklund, *The Research Connection*, Studies of Higher Education and Research, Stockholm, NBUC, 1990, vol. 1, p. 2.

livros e materiais didáticos adequados é um empreendimento que exigiria uma aliança e colaboração estreita entre cientistas sociais e empresas editoriais[14]. As deficiências de formação que esses estudantes normalmente têm requereriam um extremo cuidado na preparação dos materiais e possivelmente, também, a utilização de outros meios de divulgação além do texto escrito.

Uma outra necessidade fundamental se refere ao tipo de conhecimento e informações básicas que são dados aos estudantes dos cursos profissionalizantes. O sistema departamental implantado pela reforma de 1968 levou os cursos superiores a uma situação em que os professores das chamadas disciplinas "básicas" ensinam segundo sua orientação disciplinar e não em termos das necessidades dos cursos que os alunos estejam seguindo. A conseqüência prática tem sido que a maioria desses cursos é dada de forma dissociada dos interesses e motivações dos estudantes, terminando por se burocratizar e ritualizar, tanto no comportamento dos professores quanto no dos alunos. A solução para esse problema não seria voltar ao sistema antigo, em que advogados davam sociologia para estudantes de direito e engenheiros ensinavam física para os estudantes de engenharia. O argumento de que ninguém é melhor do que o especialista para ensinar sua disciplina, que presidiu a reforma de 1968, é, sem dúvida, correto, mas incompleto: é necessário que esse especialista, além de conhecer bem sua matéria, faça um investimento considerável para entender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, assim como as características mais gerais dos cursos em que ensinam.

A terceira necessidade se refere ao próprio conteúdo das carreiras profissionalizantes em ciências sociais: administração, serviço social, direito, pedagogia, comunicações e outras. Uma das causas da debilidade desses cursos, que atinge tanto o nível de graduação quanto o de pós-graduação, é que essas carreiras, constituídas a partir de projetos educacionais extremamente pragmáticos, quase não têm tradições acadêmicas e disciplinares próprias. Elas são como híbridos que não conseguem se reproduzir, apesar do esforço que fazem, muitas vezes, em repetir os rituais acadêmicos das disciplinas mais consolidadas (congressos, revistas especializadas, projetos e linhas de pesquisa, programas de pós-graduação e assim por diante). Não se trata, mais uma vez, de um problema tipicamente brasileiro. Derek Bok, que deixou recentemente a direção da Harvard University, mostrou como esse problema também existe nas *business schools* americanas, que são uma das

14. O Brasil teve uma experiência importante dessa associação nos anos 70, quando a editora Abril publicou inúmeras séries de fascículos de muito boa qualidade sobre os mais variados assuntos, escritos por autores recrutados nas universidades e que eram vendidos aos milhões em bancas de jornal por todo o país. Uma explicação desse sucesso, que não voltou a se repetir, é que esse projeto editorial abriu para muitas pessoas uma alternativa de trabalho ao clima repressivo que reinava nas universidades naqueles anos. Com a abertura política, essa motivação teria desaparecido.

carreiras mais demandadas e prestigiadas nos Estados Unidos. O que ele mostra é que nos cursos de *business* mais bem-sucedidos coexistem dois tipos muito distintos de professores: as pessoas de *business* propriamente ditas, envolvidas com consultorias, transitando entre o setor acadêmico e o das empresas e dando aos alunos o sentido prático e aplicado de suas profissões, e os cientistas sociais, responsáveis pelo trabalho de pesquisa e pela garantia da qualidade acadêmica e intelectual dos cursos[15]. Não se trata somente de ter cientistas sociais dando aulas sobre seus temas nos cursos profissionais; o crucial é a incorporação dos temas dos cursos aplicados na agenda central de trabalho dos cientistas sociais mais capacitados, ampliando, assim, sua temática e seu envolvimento em temas considerados normalmente fora de sua especialidade.

Seria ingênuo acreditar que essa incorporação da missão universitária às ciências sociais possa ser fácil. Existem obstáculos de todo tipo, que incluem as limitações de formação dos cientistas sociais, o preconceito contra as áreas mais aplicadas e a própria resistência de outras disciplinas a uma tentativa de invasão de seu terreno por sociólogos, antropólogos e cientistas políticos. Não são, no entanto, obstáculos insuperáveis.

Além do trabalho acadêmico, os cientistas sociais, muitas vezes, tratam de se apresentar como profissionais liberais como outros, capazes de vender ao público serviços equivalentes, em sua utilidade, aos que são vendidos por médicos ou engenheiros. As associações profissionais de sociólogos lutaram muito tempo pela regulamentação da profissão, e existe hoje, em São Paulo, um sindicato de sociólogos com centenas de filiados. Sabemos perfeitamente, no entanto, que as ciências sociais não constituíram tradições de trabalho aplicado, prático e profissional e que as pretensões de constituir uma ciência de "políticas públicas", ou da ação social, nunca foram muito longe. A questão do uso da pesquisa social por governos e empresas tem sido bastante estudada, e o que se nota é que as pesquisas são contratadas por muitas razões (legitimação de políticas, cooptação dos cientistas sociais, busca de fortalecimento de determinados setores em lutas interburocráticas etc.), das quais o uso efetivo dos resultados obtidos nem sempre é o mais importante. Não há dúvida de que alguns cientistas sociais foram capazes de desenvolver competências de grande aceitação junto ao setor privado, como, por exemplo, na área de pesquisas de opinião pública e propaganda, enquanto outros se tornaram consultores disputados e bem pagos de grandes firmas nacionais e internacionais. Mas, aqui como no exterior, é difícil imaginar que esse tipo de atividades venha a constituir o cerne do trabalho do cientista social, que é, sobretudo, de natureza acadêmica e por isso mesmo universitária.

15. Derek Bok, *Higher Learning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1986 (há tradução brasileira).

E os conteúdos?

Em *Science in Action*, Bruno Latour cria um personagem, João Dellacruz, que trabalha durante oito anos em São Paulo no desenvolvimento de um novo microprocessador eletrônico, graças a um projeto conjunto entre a indústria, os militares e a universidade.

> Por um ano ou dois eles acreditavam que seriam o centro de um grande movimento nacionalista de criação de um computador 100% brasileiro. Sua oficina seria o ponto de passagem obrigatório para técnicos, estudantes, militares e especialistas em eletrônica da indústria. "Quem controla os microprocessadores", dizia, "reinará na indústria de computadores." Infelizmente, eles eram os únicos que estavam convencidos desta ordem de prioridades. Os militares vacilaram, e nenhuma limitação foi imposta à importação de microprocessadores — mas somente à importação de computadores. O laboratório de João deixou de ser o centro de um possível empreendimento industrial.

No final da história o pobre João, que chegou a ir para um doutorado na Bélgica com uma bolsa de estudos, carrega seus microprocessadores já obsoletos de um lado para outro, sem ter quem se interesse por eles. As fábricas de computadores importam componentes do Japão, e seus colegas de especialidade em outras partes do mundo estão dez anos e muitos milhões de dólares à sua frente. Sem estímulos, ficou sem concluir sua tese, seus projetos de pesquisa não conseguem financiamento e João vai pouco a pouco abandonando suas atividades de pesquisa. "Seus *papers* são cada vez menos técnicos — agora ele só escreve para revistas de divulgação, e seus argumentos são cada vez mais débeis — e ele evita discussões com especialistas do exterior"[16].

A moral dessa fábula tão conhecida é que, sem estímulos externos, o conteúdo de uma atividade de pesquisa tende a minguar cada vez mais até desaparecer. "A primeira lição a ser tirada desse exemplo desafortunado é que existe uma relação direta entre o tamanho do recrutamento externo de recursos e a quantidade de trabalho que pode ser feita no lado de dentro. Quanto menos as pessoas estão interessadas na oficina de João, menos ele sabe e aprende. Assim, ao invés de tentar outros objetos que poderiam manter unidos os grupos interessados em seu trabalho, João se encolhe e sai de seu laboratório de mãos vazias."

É patético ver João continuar trabalhando em seus processadores que ninguém quer, com equipamentos que ninguém mais usa, com cada vez menos esperanças de completar a tese que ninguém vai ler. As ciências sociais brasileiras, se não assumirem papéis socialmente significativos, terão um destino parecido com o de João. Só faz sentido, parece-me, discutir que

16. Bruno Latour, *op. cit.*, pp. 150-152. A tradução é minha.

metodologia vamos utilizar se as teorias da *rational choice* dão ou não conta dos comportamentos eleitorais, ou se a hermenêutica ilumina o (con)texto do discurso, se pudermos fazê-lo, tendo em vista a questão dos lugares e papéis que as ciências sociais deverão e poderão ocupar em nossa sociedade. As disputas acadêmicas que, às vezes, surgem em nosso meio, quando não são meros exercícios de floreio verbal, refletem maneiras contrastantes de entender esses papéis e de como levá-los adiante.

Para Latour, se o trabalho de João se tornasse mais relevante para a sociedade, ele terminaria sua tese, teria mais estímulos e recursos para aperfeiçoar seus microprocessadores, teria colegas com quem conversar e trocar experiências e informações e seu trabalho se tornaria cada vez mais técnico, especializado e incompreensível para os leigos. Não seria difícil inventar exemplos aparentemente opostos nas ciências sociais: como o caso de Roberto, cuja tese de mestrado caiu nas boas graças do editor do Caderno de Domingo da *Folha de S. Paulo*, que foi entrevistado nas páginas amarelas de *Veja*, trocou rapidamente a sociologia por uma candidatura a deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) e jamais voltará para a academia.

O próprio João, na realidade, poderia muito bem conseguir uma coluna de divulgação científica nos jornais e se candidatar a deputado defendendo a reserva de mercado para a informática (ainda que possivelmente não conseguisse muitos votos). A diferença entre João e Roberto é que João sabe da existência de um campo especializado para o qual poderia contribuir, sem o qual seu papel social e político perderia qualquer importância; Roberto, por outro lado, nunca esteve realmente convencido de que as ciências sociais constituem um campo de conhecimento próprio e especializado e aproveita a primeira oportunidade para assumir outros papéis.

Não basta, pois, que o trabalho de Roberto seja apreciado e elogiado; é necessário que seu trabalho, *enquanto trabalho especializado*, torne-se reconhecido para que algo que mereça o nome de ciência social possa existir. A natureza desse trabalho nunca será idêntica ao que seria o de João. Suas caixas-pretas serão menos opacas, a fluidez entre o trabalho "para dentro" e "para fora" da disciplina será maior e a figura do pesquisador e cientista tenderá a se complementar com a do *scholar* e escritor. Quando existir essa multiplicidade de papéis, ou seja, quando existirem Robertos que não precisem do estrelato e da política para se envolver intensamente com os conteúdos de suas disciplinas, participando de uma comunidade real e efetiva de produção de conhecimentos, talvez então as questões de substância de sua disciplina comecem a adquirir densidade, significação e realidade.

4

A REDESCOBERTA DA CULTURA*

Sociologia e cultura

A sociologia sempre desconfiou do uso da cultura como fator de explicação dos fenômenos sociais, e por boas razões. Dizer que cada povo tem sua cultura, e que por isso são diferentes, é deixar de lado precisamente o que queremos entender, as diferenças. Dizer que as culturas são únicas e irredutíveis é aceitar como inevitável a desigualdade e recusar o princípio básico de que a humanidade é uma só. O programa de pesquisa delineado pelos clássicos da sociologia, de Marx a Durkheim, supunha que todos os fenômenos humanos decorrem e são explicáveis a partir da organização social e da interação entre as pessoas na vida familiar, na divisão do trabalho e na ocupação e defesa do espaço e do território. Era um programa com uma ontologia naturalista e materialista (é a vida cotidiana, em sociedade, que determina as idéias, valores e representações, e não o contrário), uma ética democrática e progressista (todos os seres humanos são iguais, as diferenças não passam de estágios passageiros ou situações desfavoráveis, a caminho de ser superadas pela marcha inevitável do progresso) e uma epistemologia racionalista (todas as manifestações humanas são inteligíveis a partir de um modelo explicativo comum). Em contraste, as teorias culturalistas, em suas

* Conferência realizada no V Congresso Brasileiro de Sociologia, por ocasião da 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro, 17 jul. 1991.

diversas modalidades, tendiam a afirmar o primado do espírito, da ética ou dos valores na explicação dos fenômenos humanos, acentuavam as diferenças irredutíveis entre valores e padrões culturais e enfatizavam o uso da intuição e da empatia, por definição inexplicáveis, para entender o que ocorre na sociedade.

Na vida real, nem sempre a ontologia, a epistemologia e a ética se mantiveram coerentes. Em muitos casos, o naturalismo tornou difícil entender os fenômenos da política, da ética e do direito, o racionalismo resvalou para o quantitativismo vazio e as teorias da modernização foram utilizadas para justificar o atropelo de populações inteiras pelo rolo compressor da indústria, do comércio e das burocracias civis e militares dos Estados contemporâneos. Em outro extremo, o culturalismo, que em algumas vertentes foi caldo de cultura para nacionalismos exacerbados e em outras seguiu os passos da expansão dos impérios coloniais, empunhava a bandeira das minorias étnicas ameaçadas e de grupos sociais cuja identidade ia sendo corroída pela massificação sem limites das sociedades modernas. As limitações dos modelos explicativos de tipo racionalista, em contraste com a aparente riqueza e densidade das descrições culturais de cunho fenomenológico ou literário, pareciam confirmar o fracasso do projeto iluminista da sociologia clássica.

Em um nível mais prático, as últimas décadas demonstraram com clareza que a herança dos clássicos se mostrou insuficiente para entender alguns dos fenômenos mais importantes do mundo contemporâneo, na esfera da economia, da política e da vida social. Por que algumas sociedades, como o Japão e a Coréia, são capazes de se reerguer de guerras devastadoras e construir sistemas econômicos dinâmicos e pujantes, enquanto outras, como a Argentina, dilapidam passo a passo a riqueza que um dia conseguiram acumular? Como explicar a destruição progressiva de um Estado secular moderno como a Índia e sua gradual reversão às formas mais dramáticas dos conflitos interétnicos e religiosos? Como explicar que filhos de alguns grupos imigrantes, nos Estados Unidos, absorvam com rapidez a cultura dominante e subam rapidamente a ladeira social, enquanto outros, como as minorias negras nos subúrbios das grandes cidades, não conseguem fazê-lo na mesma proporção? Como entender as grandes variações de participação política, capacidade de mobilização social, aderência a valores comunitários, entre diferentes grupos e sociedades? Para cada uma dessas questões existem duas respostas insatisfatórias e um terreno pantanoso a ser explorado. As respostas insatisfatórias são as racistas e as estritamente sociológicas; o caminho pantanoso é o da cultura. Em que consiste exatamente, e como entender, a cultura dos argentinos, japoneses, negros americanos, sikhs, favelados brasileiros, empresários italianos, camponeses alemães? Se cada um é um, e cada cultura única, como entender que, poucas décadas atrás, os argentinos eram ricos e os japoneses pobres? As culturas mudam? Em função de quê? Ou não existem regras, cada história é uma história diferente?

Uma teoria sociológica da cultura

É diante de questões como estas que surge a necessidade de buscar entender a cultura como um fenômeno sociológico, ou seja, inteligível a partir de um conjunto claro, explícito e simples de conceitos referidos às condições de vida em sociedade e com grande poder de explicação. *Cultural Theory*, de Aaron Wildawsky e colaboradores, é a mais ambiciosa tentativa recente nesse sentido e merece ser vista com algum detalhe[1].

O ponto de partida é extremamente simples. As pessoas, em sociedade, compartem valores e crenças, que são suas "orientações culturais" (*cultural biases*). Além disso, elas mantêm relações entre si. Uma cultura é um modo de vida (*way of life*) que integra, de forma viável, orientações culturais e relações sociais. Essa viabilidade depende da coerência entre as orientações culturais e as formas de interação social, o que depende, por sua vez, da estrutura social da qual os indivíduos participam.

A novidade não está nessas definições, mas na forma de entender a estrutura social na qual os modos de vida se apóiam, que seria formada por duas variáveis básicas, a intensidade das relações de solidariedade entre os indivíduos (a força do *grupo*, ou da comunidade) e o contexto mais ou menos estratificado, as estruturas de diferenciação, autoridade e hierarquia em que os grupos e indivíduos se inserem (a intensidade da "grade"[2], ou hierarquia). Dessas duas variáveis resulta uma tipologia simples, emprestada da antropóloga Mary Douglas[3], que serve de ponto de partida para toda a teoria, esquematizada no Quadro 3.

A interpretação deste quadro é bastante direta. O *igualitarismo* é uma forma de vida própria de grupos coesos, em que todos controlam as ações de cada um e onde não existem lealdades e pressões externas significativas. Atitudes novas não são permitidas, a não ser por um longo processo de negociação grupal. Conflitos e divergências, quando existem, tendem a ser intoleráveis, são interpretados como traição ao grupo e levam a expulsões, excomunhões e expurgos, gerando novos grupos igualitários e conformistas. O modo de vida igualitário se vê ameaçado tanto por atitudes individualistas quanto pela presença de autoridades externas e, por isso, reage a elas com determinação e força. O extremo oposto é o *fatalismo*, quando o grupo é débil e as estruturas externas de poder e autoridade são poderosas e onipre-

1. Michael Thompson, Richard Ellis e Aaron Wildawsky, *Cultural Theory*, Westview Press, 1990.
2. O termo *grade* não é geralmente utilizado em português nesse sentido, mas é bastante similar à expressão inglesa *grid*, que permite que os autores falem de uma tipologia *group/grid*, ou *grupo/grade*.
3. Mary Douglas, "Cultural Bias", em *In the Active Voice*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982.

sentes. O indivíduo não é senhor de seu destino, mas sofre, simplesmente, a ação e o poder de um sistema do qual pouco sabe e do qual pouco pode fazer (as duas coisas vêm juntas: como não é possível fazer nada, tampouco vale a pena fazer o esforço de compreender). No *individualismo*, as pessoas não sofrem a pressão dos grupos e das hierarquias e podem decidir com liberdade como agir. O mundo não está dado, não existem preceitos rígidos, tudo está por construir e depende do esforço de cada um. As culturas *hierárquicas*, finalmente, amarram os indivíduos a grupos, e estes, a sistemas de dominação e autoridade bem definidos. A sociedade é organizada, cada qual tem seu papel, cada um tem seu lugar. Não existe igualdade social, nem no sentido do individualista, que pensa que pode fazer o que quer, nem no do igualitário, que não admite que outros possam ser diferentes dele.

Quadro 3: Tipos de cultura ou "Modos de Vida"

	Comunidade Débil	Comunidade Forte
Estrutura Forte	**Fatalismo** – apatia, fragmentação e alienação	**Hierarquia** – divisão do trabalho, preocupação com estabilidade, aceitação de diferenças
Estrutura Débil	**Individualismo** – pluralismo, competição, pragmatismo	**Igualitarismo** – resistência à inovação e mudança, formação de seitas, descontinuidades revolucionárias

É possível discutir bastante a respeito da abrangência descritiva desses "modos de vida" e de sua pretensão de substituir com êxito a infinidade de manifestações culturais que a antropologia e a literatura nos mostram a cada dia. Não há dúvida, porém, de que descrevem variações importantes de comportamento e vão mais longe do que as dicotomias clássicas da sociologia entre "tradicional e moderno", "solidariedade mecânica e solidariedade orgânica", capitalismo ou socialismo e formulações semelhantes. Essa tipologia se torna ainda mais interessante por duas razões principais. A primeira é que os "modos de vida" não são apresentados no vazio, mas ligados de forma causal e funcional a estruturas sociais, ainda que definidas de forma bem simples. Isso significa que nem todos os modos de vida são compatíveis com todas as estruturas sociais. A segunda é que todas as sociedades apresentam indivíduos que se vinculam de formas distintas a grupos e grades,

desenvolvem perspectivas próprias e valores sobre como a sociedade deveria ser organizada e combatem os modos de vida dos demais. Essas duas razões resultam em uma terceira proposição que contraria frontalmente muito do que se diz sobre o caráter único, irredutível e insubstituível das culturas: é a idéia de que os modos de vida são, em última análise, *estratégias* de organização e ação social e, como tais, sujeitas a serem adotadas ou deixadas de lado conforme a situação das pessoas que as adotam.

O significado real de uma teoria como esta só pode ser aferido, na prática, pelo interesse que podem gerar suas aplicações. Muitos autores têm tratado de aplicar essas idéias a um número surpreendentemente diverso de situações nos anos recentes, com resultados bastante sugestivos[4]. Será que ela nos ajudaria a entender os problemas relativos à implantação de uma cultura letrada e de uma cultura universitária em um país como o Brasil?

A cultura letrada

"Culturas letradas" ocorrem em sociedades em que as pessoas são capazes de se expressar por escrito e entender o que lêem. Elas vêm associadas, normalmente, à habilidade de registrar e operar informações numéricas. Historicamente, culturas letradas se desenvolveram entre as elites de impérios patrimoniais-burocráticos, que se utilizavam de registros escritos para a administração de seus domínios e a manutenção e transmissão de seus símbolos de poder e tradição (como na China ou no Egito antigos, ou no Império Romano); ou por "povos do livro", que se utilizavam de textos sagrados como instrumentos de coesão social e grupal (como no judaísmo antigo, na tradição muçulmana e no protestantismo cristão). No mundo contemporâneo,

4. Alguns exemplos, extraídos mais ou menos ao acaso da bibliografia de *Cultural Theory*, mostram a abrangência das aplicações que têm sido tentadas, em campos como o da epistemologia e sociologia da ciência e da tecnologia (David Bloor, "Polyhedra and the Abominations of Leviticus: Cognitive Styles in Mathematics", em M. Douglas (ed.), *Essays in the Sociology of Perception*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982, pp. 191-218), da sociologia das organizações (Mary Douglas, *How Institutions Think*, Syracuse University Press, 1986), da culinária (Valerie Mars, "Classifying Cooking Oils: The Boundaries between Epicures, Isolates, Messmates and Cultists", em *Proceedings of the Oxford Food Symposium 1986: The Cooking Medium*, London, Prospect Books, 1987), da análise de risco e previsão tecnológica (Rayner Steve e Loutille W. Rickert, "Perception of Risk: The Social Context of Public Concern over Non-ionizing Radiation", em M. H. Repacholi (ed.), *Non-ionizing Radiations: Physical Characteristics, Biological Effects and Health Hazard Assessment*, Melbourne, International Radiation Protection Association, 1988, pp. 39-48), da orçamentação (A. Wildawsky, "A Cultural Theory of Budgeting", *International Journal of Public Administration*, 11: 651-677), e da política (Steve Rayner, "The Classification and Dynamics of Sectarian Forms of Organization: Grid/Group Perspectives on the Far Left in England", Universidade de Londres, 1979, tese de doutorado).

a generalização da cultura letrada é o produto mais importante que se pode esperar de um sistema de educação básica minimamente competente. Por que o Brasil não consegue implantar um sistema educacional que elimine de uma vez por todas o analfabetismo? Será somente a falta de escolas, o baixo salário dos professores? Será que existe alguma incompatibilidade insuperável entre a cultura de classe média, que os professores transmitiriam, e os valores e modalidades da cultura popular, que as crianças trariam de casa?

Aprender a ler e escrever depende do empenho da família, das pessoas e da estrutura de recursos, incentivos e obrigações educacionais que lhes são oferecidos e requeridos. Esses dois componentes — o que vem da comunidade e o que vem "de cima", do governo — correspondem de alguma maneira aos dois papéis clássicos da cultura letrada, o de solidariedade e coesão social e o patrimonial-burocrático. As possibilidades, em termos da teoria da cultura que estamos utilizando, estão resumidas no Quadro 4.

Quadro 4: Orientações diante da cultura letrada

	Comunidade Débil	Comunidade Forte
Estrutura Forte	**Fatalismo** – a educação é algo externo, imposto de fora para dentro, cujo sentido não se entende e não vale a pena aprender	**Hierarquia** – a educação é fator de coesão social e reprodução das estruturas de poder e prestígio. A ênfase é posta na transmissão de tradições culturais e conteúdos simbólicos
Estrutura Débil	**Individualismo** – a educação é um instrumento de mobilidade social e auto-realização. Os conteúdos são pragmáticos, e há pouco interesse pela formação geral e pela cultura	**Igualitarismo** – resistência à inovação e mudança, formação de seitas, descontinuidades revolucionárias

Se esse quadro é correto, ele significa que três dos quatro "modos de vida" sugeridos pela teoria da cultura são congruentes com o desenvolvimento de culturas letradas, embora com conteúdos diferentes. Ele faz supor que muitas das dificuldades com a universalização da educação básica no Brasil estejam relacionadas com a cultura fatalista que impera nas relações entre grande parte da população e estruturas políticas e institucionais de prestígio e

de poder econômico e político, cujos desígnios e ações são vistos como coisas inalcançáveis e inatingíveis — "coisa de branco". O problema não é simplesmente, como pensavam alguns teóricos da "educação como reprodução", que o conteúdo da educação reproduza os valores dos grupos dominantes e por isso não alcançam as populações menos favorecidas. Isso ocorre com muito mais força nas culturas hierárquicas, que nem por isso deixam de educar suas populações. A combinação fatídica entre estrutura forte e comunidade débil se dá, além disso, no próprio contexto do sistema educacional, no ponto de encontro entre a escola e os estudantes e suas famílias. O fatalismo resultante não atinge somente as populações que deveriam receber a educação, mas os próprios professores que trabalham na periferia de gigantescas burocracias que editam periodicamente normas, programas, projetos e reformas, que acabam sendo traduzidos e reinterpretados segundo a rotina fatalista de sempre.

A teoria da cultura sugere dois caminhos possíveis para alterar essa situação, a redução da hierarquia e o aumento da solidariedade de grupo. Ela mostra também que existe um caminho muito trilhado e pouco promissor, o reforço das estruturas hierárquicas e de autoridade. Vale a pena examinar com algum detalhe essas alternativas.

O aumento da coesão grupal é a inspiração básica de todas as propostas de desenvolvimento educacional a partir da comunidade. Tanto a experiência histórica quanto as pesquisas educacionais contemporâneas confirmam que o envolvimento das famílias e das comunidades mais imediatas com a atividade educacional é fator decisivo para o bom desempenho das escolas e para uma educação bem-sucedida. A questão fundamental é como convencer as pessoas de que a educação é uma coisa delas, de seu interesse, e não uma simples imposição externa. As possibilidades vão da leitura da Bíblia em grupos religiosos ao método Paulo Freire, passando pela tradição européia de círculos operários de leitura e estudos da literatura socialista. As limitações dessa alternativa, quando buscada com exclusividade, são o caráter dogmático e sectário que a educação de base comunitária pode adquirir e que parece ser incompatível com a implantação de sistemas de educação básica realmente universais.

O segundo caminho, de reduzir e simplificar as estruturas, tem sido objeto de atenção crescente nos últimos anos e consiste na idéia de desmantelar os complexos sistemas centralizados de administração escolar que foram montados nas últimas décadas, devolvendo às escolas, e às comunidades, a iniciativa e a responsabilidade pelas atividades educativas. O risco é que as hierarquias de estratificação social não ocorrem somente no interior do sistema educacional, mas na sociedade como um todo. Pouco adianta devolver a uma comunidade impregnada pelo fatalismo o controle e a responsabilidade pela educação de suas crianças. As propostas de descentralização supõem a existência de impulsos individualistas e pragmáticos escondidos em cada canto, prontos para vir à tona no momento em que o peso do Estado e da burocracia deixar de se fazer sentir. Se outras condições não se

alterarem ao mesmo tempo, no entanto, o que pode ocorrer na prática é que a hierarquia seja substituída pelo igualitarismo, no melhor dos casos, ou pela simples anomia, gerada pela permanência e reforço de outras hierarquias.

O terceiro caminho, de reforço e aperfeiçoamento das máquinas administrativas centralizadas, fez parte de quase todos os projetos contemporâneos de universalização da educação, exatamente como uma forma de romper o sectarismo comunitário de alguns setores e abrir uma alternativa ao fatalismo dos demais. Este tem sido, também, o caminho preferido por muitos políticos e governantes, já que permite distribuir empregos, contratar projetos vistosos a arquitetos famosos e fazer bons negócios com empreiteiras.

O que essa análise nos ensina em relação à educação básica é que, nas sociedades modernas, seu desenvolvimento depende de uma combinação adequada de envolvimento comunitário, espaço para a iniciativa e a motivação pragmática e individualista, e da presença do Estado e da hierarquia no estabelecimento de padrões, distribuição de estímulos e correção de distorções. Não existe fórmula mágica para transformar uma recomendação genérica como esta em política concreta; mas ela ajuda a pensar nos caminhos que devem ser buscados ou evitados. As políticas educacionais que vêm sendo encaminhadas recentemente pelo Ministério da Educação e por várias secretarias estaduais mostram uma consciência cada vez mais clara sobre a necessidade de evitar os extremos, combinando de forma criativa o estímulo à participação comunitária, a valorização do desempenho individual e o papel corretor, estimulador e balizador do Estado. Isso renova nossas esperanças.

Culturas universitárias

As universidades modernas são um produto característico da Europa Ocidental e se difundiram pelo mundo por meio de reproduções e adaptações de alguns modelos básicos, derivados da Itália, França, Inglaterra e Alemanha. Nessa difusão pelo espaço e tempo, idéias e formatos foram sendo traduzidos e reinterpretados em diferentes contextos sociais e culturais. O esquema de Mary Douglas permite a seguinte tipologia:

Desde suas origens, as universidades européias combinavam elementos de forte individualismo, organização corporativa e vínculos estreitos com a hierarquia eclesiástica. Tão importantes quanto a coexistência desses três elementos são as tensões que sempre existiram entre eles. Mais do que simples instrumento de transmissão dos ensinamentos da Igreja, as universidades antigas se desenvolveram como um espaço para o desenvolvimento do pensamento racional e da filosofia, mediante a recuperação da tradição clássica. As universidades do Renascimento formavam uma comunidade internacional, marcada pela presença de indivíduos que circulavam entre as princi-

pais capitais, falavam uma língua comum, o latim, defendiam com ardor seus pontos de vista e conquistavam um espaço próprio em relação à sociedade circundante e ao poder eclesiástico — daí sua organização em corporações. Quando faltava o elemento dinâmico do individualismo, as universidades se transformavam em meras burocracias eclesiásticas, ou simples corporações oligárquicas de ofício, e se esvaziaram. A Reforma protestante e, mais tarde, a revolução industrial e burguesa reforçaram a presença do componente individualista nas universidades européias e levaram a diferentes arranjos e acomodações no relacionamento entre as instituições universitárias e as autoridades políticas e religiosas.

Quadro 5: Culturas universitárias e suas orientações

Estrutura Forte	**Fatalismo** – universidade confessional	**Hierarquia** – universidade napoleônica
Estrutura Débil	**Individualismo** – tradição inglesa e americana	**Igualitarismo** – universidade corporativa

A universidade napoleônica surge no início do século XIX no contexto de um Estado forte e centralizado, construído a partir da intensa mobilização intelectual e social dos anos revolucionários, cuja marca central é o surgimento do cidadão como sujeito individualizado da política, da economia e da própria razão. A universidade alemã, constituída na mesma época, tem um forte elemento hierárquico, mas se desenvolve a partir de uma tradição protestante muito centrada na valorização da realização individual, e em uma sociedade politicamente fragmentada, que antecede à unificação. De todas, é a universidade inglesa que mantém os valores individualistas de forma mais acentuada, dentro do contexto mais amplo que caracteriza a democracia política naquele país. Dos três modelos principais (a universidade confessional, quase que por definição, não chegou a se firmar), o francês foi o mais copiado pelas jovens nações em formação, na América Latina como em outras partes do mundo. O que faltou quase sempre, nesses transplantes, foi o conteúdo racionalista, individualista e de cidadania que foi tão central da Revolução Francesa e que serviu de contrapeso e limites à restauração napoleônica.

Até o século XVIII, as únicas profissões de cunho universitário eram a teologia, o direito e a medicina tradicional, e as universidades serviam tanto como lugar de formação quanto de mecanismo de seleção e controle para o acesso a essas profissões. A partir do século XIX as universidades passam também a incorporar as profissões modernas, como a engenharia e a medici-

na moderna. O Estado de Bem-estar Social do início do século XX se faz acompanhar também de um grande número de novas profissões, voltadas para os serviços sociais, de saúde e de gerenciamento das grandes burocracias modernas. E, nas últimas décadas, as universidades se transformam em sistemas de educação de massa, ponto de passagem obrigatória de um fenômeno recente do mundo contemporâneo, a cultura da juventude. Elas se transformam também como instituição, pela criação de um corpo crescente de funcionários administrativos e o professor universitário profissional. Não é que antes não existissem funcionários, professores e alunos. Mas as universidades modernas, principalmente as públicas, desenvolvem burocracias administrativas em uma escala que antes não existia; seus professores passam a constituir uma nova profissão, distinta das profissões liberais e das comunidades científicas das respectivas disciplinas e áreas de conhecimento, e o fenômeno da juventude assume, hoje, características que não existiam antes, pelo seu prolongamento até a faixa dos 20-30 anos, pelas dificuldades de incorporação dos jovens ao mercado de trabalho e pelos conteúdos expressivos e formas de participação social que lhes são próprios.

A conseqüência desses desenvolvimentos é a quebra da hierarquia acadêmica que existia no passado e que se desenvolvera em aliança com o individualismo competitivo. Primeiro entre os estudantes, mais tarde entre professores e funcionários, surgem novas formas de solidariedade igualitária que disputam os recursos financeiros e de poder no interior dos sistemas universitários, deslocando as formas culturais antigas e com elas muito dos conteúdos intelectuais, pedagógicos e éticos que as acompanhavam. O modelo da universidade européia tradicional, em suas diversas vertentes, encontra fortes barreiras culturais para se generalizar para o conjunto dos sistemas universitários contemporâneos. Isso vale tanto para o Brasil quanto para os países europeus e se revela no verdadeiro diálogo de surdos que se estabelece com tanta freqüência entre os diferentes setores nos sistemas de educação superior. Novas formas de institucionalização acadêmica são buscadas, na tentativa de dar às universidades seja uma feição mais empresarial, em um extremo, ou mais democrática e igualitária, no outro, mas não parecem ser capazes de produzir e transmitir conhecimentos com a mesma competência com que fazia a universidade do passado, nas suas melhores vertentes. A solução adotada pela maioria dos países tem sido a de diferenciar seus sistemas de educação superior, preservando e reforçando suas instituições mais tradicionais e buscando formas alternativas de lidar com os fenômenos da massificação.

Conclusões

A "teoria cultural" proposta por Wildawsky e seus colaboradores apresenta desde o início duas ou três dificuldades significativas. Ela é inten-

cionalmente abstrata e a-histórica, e por isso é difícil ligá-la a culturas concretas e históricas, tal como estamos acostumados a pensar nelas. Sua tipologia é bastante simples e não permite distinguir, por exemplo, as conseqüências culturais de diferentes posições em um sistema de estratificação social. E, se ajuda a entender as conseqüências e implicações culturais das estruturas sociais, ela contribui pouco para explicar de onde essas estruturas de grupo e grade se originam e como se transformam.

Com tudo isso, sua aplicação às questões educacionais, feita mais acima, mostra que ela é bastante frutífera, na medida em que ajuda a colocar questões e gerar idéias que não costumam fazer parte das discussões rotineiras sobre os temas da educação básica e do sistema universitário e que permitem ver velhos e persistentes problemas sob uma nova luz. Isso é feito de maneira clara e inteligível, sem a necessidade de recorrer à linguagem retorcida e obscura que costuma caracterizar muitas das novas correntes culturalistas e qualitativistas das ciências sociais e humanas de hoje. É cedo para prever que lugar a "teoria da cultura" deverá ocupar nas ciências sociais da próxima década. Mas, em sua simplicidade inicial, ela já serviu para mostrar que a sociologia pode redescobrir a cultura como fenômeno social inteligível, sem abandonar a inspiração original de seus fundadores.

A primeira conclusão específica que podemos tirar dessa análise, em relação à questão do ensino superior, é que não será possível reconstituir os antigos sistemas universitários, com sua constelação peculiar de valores, a partir dos sistemas massificados que já existem hoje e que devem continuar a se expandir e massificar em escala cada vez maior, passando no futuro breve do atual patamar, de cerca de 10% do grupo de idade de referência no Brasil, para pelo menos o dobro. Esta é uma idéia muito difícil de transmitir, talvez porque as pessoas que lidam com as questões do ensino superior não têm, freqüentemente, outro modelo de referência a não ser o das universidades clássicas. As reformas propostas pelo Ministério da Educação para o ensino superior brasileiro, apesar de inovadoras em tantos pontos, ainda insistem na superioridade dos antigos modelos universitários sobre outras formas de organização do ensino e reafirmam o mito da "indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão", palavras que se transformaram, no Brasil, na senha da resistência ao reconhecimento da diversificação de formatos e culturas que já ocorreu, e ainda olham com desconfiança o sistema privado que, hoje, já atende a mais de 60% do alunado e deverá continuar a crescer.

A pluralidade que se está instituindo não deveria, no entanto, ser vista necessariamente como um mal, principalmente se nos lembramos de que nossas universidades nunca estiveram, de fato, muito próximas dos modelos idealizados que procuram copiar. Ela deve abrir espaço para que diferentes maneiras de ver a questão da educação e diferentes sistemas de valores, preferências e práticas possam constituir e disputar espaço em um amplo mercado de oferta de caminhos e alternativas. As universidades católicas continua-

rão a ser, seguramente, um ator importante nesse conjunto, assim como muitos outros.

A grande dúvida que fica é se esse proposto pluralismo não levaria à degeneração cada vez maior da função educativa, substituindo os valores mais importantes, ligados ao desenvolvimento da cidadania e da preocupação com a verdade e com a honestidade. Essa questão deve ser vista, acredito, a partir de uma pergunta mais geral, ou seja, sobre quais são as coisas que as pessoas buscam quando decidem investir uma parte importante de seus recursos e de sua vida em se educar. E o que elas buscam depende, em grande parte, da forma em que os sistemas educacionais estão institucionalizados e do que eles oferecem para a sociedade. Se eles oferecem privilégios, sinecuras e cartórios profissionais, o resultado será um; se eles oferecem capacidade de trabalho, competência e instrumentos para a vida profissional e pessoal de cada um, o resultado inevitavelmente será outro.

Eu concluiria afirmando que o caminho para a realização dos ideais da Constituinte de 1988, no que se refere ao ensino superior, consiste basicamente em encontrar as formas institucionais capazes de vincular cada vez mais a educação aos objetivos práticos e instrumentais em seus diversos níveis e formas, eliminando gradativamente os privilégios e sinecuras que ainda estão associados a ela, sem cair na tentação totalitária de impor uma visão única e dominante a uma realidade tão complexa. Dadas as restrições de recursos com que vivemos, essas formas institucionais deverão fazer com que os estudantes de nível superior assumam uma parte crescente da responsabilidade pelos custos de sua educação, ao lado de mecanismos que possam manter e expandir a igualdade de oportunidades. Acredito, em última análise, que, se cada um fizer bem a sua parte, e se os ideais da igualdade de oportunidades e da valorização da competência puderem prevalecer no nível político mais alto, as instituições educacionais poderão recuperar e expandir a ética do trabalho e da auto-realização e, a partir daí, tudo o mais.

Parte II

FRAGMENTOS DE SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

5

O SENTIDO DA INTERDISCIPLINARIDADE*

O ensino de graduação em ciências sociais e humanidades passa por momentos de perplexidade, e é bastante razoável indagar se parte da solução não estaria na busca de uma interdisciplinaridade efetiva entre as diversas linhas de trabalho que hoje coexistem sob essa denominação tão geral. Gostaria de tratar esta questão a partir de quatro pontos de vista. O primeiro, mais geral, consistirá em uma breve discussão sobre o que são as "ciências sociais" e as humanidades; o segundo será uma tentativa de ligar esse tema mais geral ao contexto da Faculdade de Filosofia da USP em uma perspectiva histórica; o terceiro será uma discussão sobre a questão da interdisciplinaridade; finalmente, tentarei fazer algumas conexões entre a questão da interdisciplinaridade e a discussão sobre as perspectivas futuras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

I

"Ciências sociais" e "ciências humanas", ou humanidades, são expressões quase sinônimas em nosso meio. No entanto, elas têm sentidos distintos em seu ambiente de origem, na Europa, e o fato de parecerem intercambiáveis talvez explique algo de nossas atuais dificuldades.

* Publicado originalmente em *Novos Estudos Cebrap*, 32: 191-198, mar. 1992.

Na tradição européia, a separação entre "humanidades" e "ciências" correspondia, essencialmente, à divisão entre o *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), que formavam as sete "artes liberais", cujo estudo precedia a educação para as profissões universitárias, o direito, a teologia e a medicina. Com o tempo, o campo das humanidades se ampliou com o estudo da filosofia, da literatura e da história, enquanto as ciências se ampliaram pela incorporação da biologia, da física e da química.

A história da separação entre as humanidades e as ciências e entre os cursos propedêuticos e profissionais é tão interessante quanto a das diversas tentativas de romper essa divisão. Nos tempos antigos, as humanidades e as ciências não eram vistas como tão estanques como parecem hoje, como se pode ver nas ligações entre a matemática e a música, a filosofia e a física (denominada no passado "filosofia natural"), assim como nos conteúdos éticos, religiosos e mágicos presentes no estudo da astronomia (como a astrologia) e da química (como a alquimia). De Aristóteles a Auguste Comte, imaginava-se que seria possível desenvolver uma cultura verdadeiramente universal e educar as pessoas para que elas pudessem mover-se com igual naturalidade no mundo das letras, das artes e das ciências. Com o tempo, no entanto, as diferenças foram-se aprofundando, não só pela quantidade de informação e especialização que cada uma requeria como principalmente pela diferença de estilos cognitivos e modelos intelectuais típicos das "duas culturas" do conhecimento. De um lado, uma cultura baseada no uso extenso de várias línguas e na familiaridade com tradições literárias extensas e sutis; do outro, o uso do raciocínio abstrato e dedutivo, a organização sistemática das informações, o uso cada vez maior de instrumentos e a manipulação direta da natureza.

A segunda transformação foi o desenvolvimento das profissões de base técnica e científica a partir do século XIX, com a química na Alemanha, a engenharia na França e mais ou menos em toda parte a medicina de base empírica e experimental, que começou a romper com a divisão e, sobretudo, com a hierarquia entre "conhecimento puro" e "conhecimento prático", ou aplicado. Os pontos essenciais, aqui, foram o desaparecimento da distinção, antes tão nítida, entre os níveis propedêutico, formativo, e o profissional, e o surgimento de profissões liberais baseadas não mais nas humanidades, mas na ciência empírica, de prestígio e reconhecimento crescentes. Na França, a educação propedêutica, de cunho humanista, ficou quase que restrita aos centros de formação de professores e ao ensino de segundo grau, enquanto as escolas superiores se dedicaram exclusivamente ao ensino para as profissões, com ênfase na engenharia e no aprendizado da matemática; é dessa forma que a École Normale se desenvolve como o grande celeiro de intelectuais humanistas, enquanto a École Polytechnique constitui o principal centro de formação de elites políticas e administrativas. A Alemanha e a Inglaterra mantiveram a engenharia e o ensino técnico fora das universidades, abriram

algum espaço para as ciências naturais, mas insistiram em manter suas universidades como centros de formação nas humanidades, que preparavam para as carreiras no serviço público e na política.

A tentativa de transformar as humanidades em "ciências sociais" é uma história complexa e em grande medida um fenômeno francês, no esforço de dar a elas o *status* intelectual de que as ciências naturais gozavam naquele país. Em parte, essa transformação foi tentada pela incorporação, às humanidades, de alguns paradigmas analíticos e indutivos próprios das ciências naturais, como o uso da estatística, dos modelos experimentais e da formalização matemática. Além dessa origem acadêmica, as ciências sociais se desenvolveram em muitos países europeus, e também nos Estados Unidos, como tradições independentes de trabalho na área da criminalidade, da educação, da pobreza e do desajuste social. Trata-se, assim, de um duplo movimento, um interno ao mundo acadêmico, outro impulsionado por pressões e necessidades externas. Em ambos os casos, havia o desejo de trazer às questões da sociedade e da cultura o prestígio e, quem sabe, as potencialidades analíticas e preditivas das ciências naturais. Mas as culturas da academia e das novas profissões não se superpunham completamente, tornando ainda mais complexos as divisões e os entrecruzamentos entre as ciências e as humanidades.

A partir de matrizes institucionais, intelectuais e profissionais tão complicadas, as ciências sociais contemporâneas só poderiam ser como são hoje: múltiplas, contraditórias, incorporando elementos das tradições humanísticas e técnico-científicas, ligadas ao ensino de segundo grau e ao embasamento de profissões emergentes e divididas em especializações cada vez maiores.

II

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP nasceu em meio a esse quadro complexo, que se tornou ainda mais difícil pela pluralidade de influências européias que recebeu. Instituída em 1934, ela foi criada conforme a legislação de 1931 de Francisco Campos, copiada da Itália, que ainda retinha o formato universitário da universidade clássica abolido na França com a revolução, baseado na concepção das ciências e das artes como forma superior de conhecimento, que deveria dar fundamento intelectual, científico e ético aos estudos aplicados e práticos. A faculdade foi formada com professores da França, Itália e Alemanha e desde o início viveu os dilemas das diferentes tradições intelectuais de seus professores, somados àqueles próprios de nosso meio.

A idéia central de que a nova Faculdade de Filosofia deveria servir de ponto de união e base científica para as demais escolas profissionais da nova universidade fracassou desde o início. Os "filósofos" foram rejeitados pelas

faculdades estabelecidas de medicina, agronomia, engenharia e direito, que desenvolviam à sua maneira suas tradições específicas de pesquisa e de trabalho e nunca chegaram a estabelecer pontes efetivas com os centros de pesquisa científica do estado de São Paulo, como o Instituto Biológico, o Instituto Butantã ou o Instituto de Pesquisas Tecnológicas. Dentro da faculdade, a principal tensão se deu entre os que a viam como um centro de formação e pesquisa científica, na tradição alemã, e os que tratavam de orientá-la para a formação de professores de segundo grau, conforme previsto na legislação de Francisco Campos. E havia ainda os que viam na nova instituição, principalmente, um centro de atividade literária e cultural, um espaço cosmopolita para as *belles-lettres* que não excluía a discussão literária de conceitos e idéias das ciências exatas, em um estilo apreciado pelas elites paulistas, como notou Lévi-Strauss em *Tristes Trópicos*.

Se essas tensões já existiam desde o início, elas foram em parte amortecidas pela pouca integração que, de fato, havia entre os diferentes setores da faculdade (apesar dos encontros nos corredores e, quem sabe, de certa convivência social) e pelo fato de que nos anos 30 e até, possivelmente, os anos 50 a formação de professores de segundo grau, a formação para as ciências e a formação "cultural" ainda não se haviam tornado tão distantes como atualmente, principalmente nas áreas das antigas ciências sociais e das humanidades. Mesmo assim, a Faculdade de Filosofia deixou de lado, desde o início, o projeto de formar profissionais na área das ciências sociais, tarefa que ficou para a Escola de Sociologia e Política. De maneira simplificada, pode-se dizer que uma divisão de trabalho natural acabou se estabelecendo, com a formação de professores ocupando seu espaço natural nas áreas de geografia, história e letras, os departamentos de física e química desenvolvendo programas de pesquisa e formação para as ciências modernas e as ciências sociais, aos poucos, encontrando um espaço próprio como centro de pensamento político e de crítica social. Com a reforma de 1971, as ciências naturais buscaram caminhos próprios, criando institutos e departamentos independentes, em aproximação ao modelo das *graduate schools* americanas, de formação de cientistas especializados, como uma profissão paralela às tradicionais. Esses novos centros cresceram e prosperaram e hoje são responsáveis por parte significativa da pesquisa científica que se faz no.Brasil, assim como pelo prestígio nacional e internacional de que a Universidade de São Paulo desfruta.

A Faculdade de Filosofia perdeu as ciências e ficou somente com as humanidades, as letras e as ciências sociais. Em uma visão negativa, pode-se dizer que ela ficou com o que sobrou. Vista mais positivamente, é possível que se tenha mantido fiel aos ideais da unificação dos conhecimentos e da cultura, vendo as ciências naturais como ovelhas desgarradas que um dia voltariam ao aprisco, como um bastião dos antigos ideais da cultura humanística, com um importante componente de reflexão política e crítica, e como centro de formação do professorado de segundo grau.

A essa combinação de funções se juntou um outro elemento, próprio da tradição brasileira, a norma de que todos os cursos superiores devem prover de uma credencial profissional para o mercado de trabalho. Nesse mercado, a profissão de professor secundário perdeu progressivamente seu prestígio, entre outras razões pela própria expansão das universidades. Com a massificação do ensino superior, ocorrida, sobretudo, na década de 1970, aumentou muito o número de alunos dos cursos de ciências sociais e das humanidades, recrutados em grande parte entre os que não conseguiam ingressar em carreiras de maior prestígio, buscando uma profissionalização pouco definida que a faculdade nunca soube estruturar e requerendo um atendimento muito mais estruturado pedagogicamente do que a universidade estava preparada para dar.

O mais importante — e o mais complicado — talvez tenha sido a idéia de que todas essas funções pudessem ser atendidas, ao mesmo tempo, pelas mesmas pessoas, sem uma divisão mais explícita de funções — e sem, principalmente, que a maioria das pessoas se desse conta desses diferentes papéis e das tensões e contradições que poderiam existir entre eles. A unificação das ciências é um belo ideal do passado, tanto quanto o homem universal do Renascimento. A formação humanística e de ciências sociais de alto nível é ainda um objetivo acadêmico válido e importante, mas claramente incompatível com o ensino massificado. A formação de professores de nível médio está cada vez mais distante da formação do pesquisador, do cientista e do erudito, pelo recrutamento social distinto dos que se dedicam a essas atividades e pelo tipo de formação que o professor de nível médio requer, muito mais voltada para o conhecimento geral e a pedagogia do que para o conhecimento especializado e a pesquisa. A formação profissional nas ciências sociais continua sendo uma questão difícil e polêmica, com algumas tentativas bem-sucedidas em alguns países, na área das políticas públicas, por exemplo. Mas, de maneira geral, o campo das profissões sociais vem sendo tomado pela administração, pela economia e pelo próprio direito, assim como por algumas carreiras administrativas oriundas do setor técnico, como a engenharia de produção, sobrando pouco para as faculdades de filosofia. Finalmente, se a universidade ainda retém uma presença intelectual e um papel de centro de reflexão crítica sobre a sociedade como um todo, isso não é, de nenhuma maneira, um papel exclusivo, ou mesmo privilegiado, das antigas faculdades de filosofia, na USP ou fora dela.

III

É nesse contexto que surge a questão da interdisciplinaridade, sobre a qual algo já foi dito, indiretamente, mais acima. É bastante óbvio que a divi-

são do conhecimento entre disciplinas científicas e acadêmicas, ou entre formativas e aplicadas, não se deve a uma divisão "natural" dos objetos na natureza, mas a diferentes tradições de trabalho, estabelecidas por razões históricas e institucionais. Elas não consistem, simplesmente, em corpos de idéias e conceitos diferenciados, mas também em grupos sociais concretos, cada qual com histórias, valores, normas e hábitos de trabalho próprios. Existirão sempre as disputas de fronteiras, que jamais serão resolvidas, e o desenvolvimento de disciplinas intersticiais, que eventualmente se transformarão em novas disciplinas.

A natureza contingente e histórica das disciplinas e das profissões não significa que elas sejam intercambiáveis ou que as divisões e diferenças sejam irrelevantes. É no interior das disciplinas e das profissões que se estabelecem as tradições de pesquisa e de trabalho, e é por meio delas que se dá a socialização das jovens gerações nos modos de pensar e proceder que são a base sobre a qual o trabalho científico, cultural e técnico-profissional se desenvolve. O trabalho interdisciplinar é, por definição, efêmero e depende da existência prévia de pessoas formadas em disciplinas bem-definidas, que em determinados momentos buscam conhecimentos e estabelecem formas de cooperação com pessoas de outras áreas. Se as "interdisciplinas" se desenvolvem e se consolidam, elas se transformam em novas disciplinas ou subdisciplinas — como é o caso, por exemplo, da biologia molecular, da história econômica ou da físico-química. As tentativas de constituir campos de trabalho a partir de temas, objetos ou problemas específicos, como a educação, o urbanismo, a administração e os problemas sociais, apresentam mais fracassos do que sucessos, e os sucessos que surgem dependem sempre da forte presença de pessoas com formação disciplinar bem-definida, em psicologia, economia, sociologia, ciência política ou pedagogia.

As disciplinas se transformam lentamente porque fazem parte de instituições muitas vezes pesadas, e o dinamismo de um ambiente científico e cultural pode ser medido, em parte, por sua capacidade de abrir espaço para a modernização de antigas disciplinas ou para o desenvolvimento de novas. Seria um equívoco, no entanto, supor que a "interdisciplinaridade" tenha um conteúdo bem-definido que permita que ela possa, ela mesma, ser institucionalizada ou que termine por abolir as diferenças e até mesmo os abismos de comunicação que existem entre as diversas tradições de trabalho.

Clifford Geertz, que se tem dedicado como poucos aos problemas da diversidade e das possibilidades de integração entre culturas, tanto em sociedades tradicionais quanto modernas, diz:

> A esperança, tão difícil de morrer, de que possa surgir novamente (supondo que tivesse existido um dia) uma alta cultura integrada, ancorada nas classes educadas e definindo as normas intelectuais para a sociedade como um todo, deve ser abandonada em favor de uma ambição muito mais modesta, a de que intelectuais, artistas, cientistas, profissionais e (podemos ter

esperanças?) administradores que são tão diferentes, não somente em suas opiniões, ou mesmo em suas paixões, mas no próprio fundamento de suas experiências, possam começar a encontrar algo circunstancial para dizer-se uns aos outros[1].

E mais adiante:

O que marca a consciência moderna, como tenho dito até a exaustão, é sua enorme multiplicidade. A imagem de uma orientação, perspectiva ou *Weltanschauung* geral, derivada dos estudos humanísticos (ou científicos) e dando forma à cultura, é uma quimera. A base de classe para esse "humanismo" unitário não existe mais, tendo desaparecido junto com outras coisas como banheiros adequados ou táxis confortáveis; mas, mais importante do que isso, desapareceu o acordo que antes existia sobre os fundamentos da autoridade intelectual, a respeito de livros antigos e de maneiras ainda mais antigas.

A "cultura geral", diria Geertz em uma linguagem que não é a sua, antes de ser uma realidade intelectual e conceitual, é um fenômeno de classe, associado a elites homogêneas e hegemônicas. Em suas próprias palavras, as diferenças entre as disciplinas não são apenas de objeto, método, técnica, tradições intelectuais e coisas do estilo, mas atingem o próprio marco de nossa existência moral. É por isso que a concepção de um "novo humanismo", a tentativa de forjar uma ideologia geral "do melhor que tem sido pensado e dito" e de colocar tudo isso em um currículo, é não só implausível mas totalmente utópica. E também, possivelmente, um pouco preocupante.

Se já não é possível uma "culture générale de l'esprit" (que Geertz, muito apropriadamente, menciona em francês), será que estaríamos condenados à anarquia, à disputa sem princípios por financiamentos e às formas mais acabadas de solipsismo? Talvez seja possível encontrar um espaço intermediário entre esses extremos:

O problema da integração da vida cultural é hoje o de tornar possível que pessoas que vivem em mundos diferentes tenham um impacto genuíno e recíproco umas sobre as outras. Se é verdade que existe algum tipo de consciência geral, ele consiste na interação entre uma multidão de visões não completamente comensuráveis, e a vitalidade dessa consciência depende da criação das condições sob as quais essa interação irá ocorrer. E para isto o primeiro passo consiste, certamente, em aceitar essas diferenças; o segundo em entender em que essas diferenças consistem; e o terceiro em construir um tipo de vocabulário através do qual essas diferenças possam ser formuladas publicamente — um vocabulário no qual econometristas, epígrafos, citoquímicos e iconólogos possam dar-se conta de si mesmos uns aos outros com credibilidade.

1. As referências abaixo são traduzidas com certa liberdade de Clifford Geertz, "The Way We Think Now: The Ethnography of Modern Thought", em *Local Knowledge*, Basic Books, 1983, pp. 160-161.

IV

A tarefa que espera a Faculdade de Filosofia da USP não é muito distinta da proposta por Clifford Geertz, a de reconhecer suas próprias diferenças e contradições, ter suficiente humildade para não impor uma visão única, ou majoritária, sobre os demais — nem mesmo a da interdisciplinaridade! — e ir trabalhando aos poucos nas possibilidades do diálogo e da tradução entre línguas, culturas e tradições.

Talvez seja necessário, para aceitar melhor as diferenças, entender primeiro suas origens, assim como as origens do projeto de uma universidade hierárquica e unificada, cujas concepções se perdem nas brumas de uma herança que nos chegou da Itália pelas mãos de uma legislação corporativista e que passou por tantas reinterpretações e retraduções nestes últimos sessenta anos. O que caracteriza as universidades modernas não é a concepção medieval de um conhecimento universal e integrado, mas a multiplicidade, a diversidade e o respeito mútuo entre pessoas, grupos, tradições de trabalho e interesses profissionais distintos. Será necessário entender melhor o que ocorre hoje com as diversas funções que se espera das universidades de massa — a formação profissional, a educação geral, a preparação de professores, a pesquisa acadêmica, o trabalho intelectual — e avaliar com realismo o que pode ser feito junto e o que deve ser tratado de forma separada, dentro do atual formato institucional ou de outro que venha a ser desenvolvido.

Uma vez entendidas as diferenças, será necessário permitir que elas floresçam e se desenvolvam e ir explorando aos poucos, de forma tentativa e humilde, as possibilidades de diálogo, tradução recíproca e desenvolvimento de linguagens de comunicação. A humildade consiste em levar a sério o que aprendemos no primeiro ano dos cursos de ciências sociais, sobre a relatividade de nossos valores e de nossa cultura. Não há nada que indique que o sociólogo, historiador, filósofo ou homem ou mulher de letras seja intelectualmente superior, tenha uma visão mais profunda das coisas, um pensamento mais crítico ou uma capacidade interpretativa superior à do físico, do engenheiro, do médico, do economista ou do administrador de empresas. Não existem disciplinas que sejam por natureza mais "formativas", "críticas", "fundacionais", "reflexivas" ou "abrangentes" do que outras; esses atributos, seja o que for que signifiquem, vêm com as pessoas, ou grupos, e não com áreas de conhecimento ou atividade profissional. A humildade requer também abandonar a noção de que a universidade é uma instituição excepcional e privilegiada, que deve resistir ao "resto" da sociedade e dizer a ela o que deve e não deve ser feito. As universidades vêm perdendo rapidamente sua condição de monopólio do ensino, da pesquisa e da difusão do conhecimento, se é que um dia o tiveram, e têm de se preparar para provar à sociedade para que servem e o que fazem com o dinheiro público a que têm acesso.

Para que essa atitude e esse entendimento se transformem em realidade, eles devem se materializar em ações e comportamentos práticos. A verdadeira interdisciplinaridade é incompatível com processos plebiscitários de decisão majoritária, que deixam pouco espaço para a diferença e o pluralismo de idéias, estilos e valores.

Talvez não faça sentido falar de um "projeto acadêmico" para a Faculdade de Filosofia como um todo, e sim de projetos distintos para os diferentes setores que, por afinidades reais e efetivas, encontrem terrenos comuns de atividade. É absurdo acreditar que projetos definidos politicamente, seja em votações, seja em assembléias, seja em reuniões de congregações e colegiados, tenham condições de instituir a interdisciplinaridade onde ela não foi construída de baixo para cima.

No seu gigantismo, na burocratização de sua vida cotidiana, na pouca autonomia acadêmica e administrativa de suas unidades acadêmicas e pedagógicas, nas tentativas de estabelecimento de hegemonias de orientação ou de grupos, a Faculdade de Filosofia da USP talvez seja o último dos dinossauros de uma época já extinta que ainda resiste a dar lugar às novas espécies que buscam seu oxigênio e seu lugar ao sol. Mas talvez já esteja soando a hora e a vez de sua *perestroika*.

OS DINOSSAUROS DE RORAIMA
(OU A SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA DE BRUNO LATOUR)*

O que fazia Bruno Latour, sociólogo da ciência e da técnica, passando pelo Rio de Janeiro em 1991 a caminho de Boa Vista, Roraima? A resposta surge agora em um volume formado por vários ensaios sobre, entre outras coisas, cintos de segurança, histórias em quadrinhos, molas de porta, chaveiros, dinossauros, anjos, pinturas medievais, capitalismo selvagem e, como para solucionar o enigma, uma curiosíssima chave encontrada em um subúrbio antigo de Berlim, que dá nome ao livro[1]. Escrito em estilo leve, cheio de fotografias e desenhos, a coleção de textos reunida nesse livro confirma o lugar de Latour como um dos autores mais originais e criativos da nova sociologia da ciência, que vem procurando superar, a meu ver com grande sucesso, os antigos dilemas que opunham o mundo social ao mundo da técnica e da ciência, assim como a razão científica à razão prática. Ao final, no que talvez seja a sua contribuição mais inovadora, embora incipiente, Latour enfrenta outro dilema de importância central, o que opõe, e muitas vezes confunde, o pensamento religioso e o pensamento racional e científico.

Em Roraima, Latour participa de um trabalho de botânicos, pedólogos e geógrafos franceses e brasileiros que tratam de entender como se dá a interação entre a savana e a floresta em uma região em que os dois ambientes se

* Publicado inicialmente em *Novos Estudos Cebrap*, 39: 172-179, jul. 1994.

1. Bruno Latour, *La Clef de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*, Paris, La Découverte, 1993.

encontram. É a savana que avança sobre a floresta ou, ao contrário, é a floresta que avança sobre a savana? É isso que interessava aos pesquisadores, mas não ao sociólogo, que, anos antes, havia inaugurado a tradição, tantas vezes repetida depois, de acompanhar o trabalho dos cientistas com os mesmos olhos que os antropólogos acompanhavam a vida dos indígenas, em um esforço de construir uma interpretação da realidade que pudesse ir além dos mitos e representações correntes, seja dos pesquisadores, seja dos pesquisados[2]. A "antropologia da ciência" ajudou a romper as barreiras que tanto a epistemologia quanto a sociologia tradicionais haviam erigido entre o mundo social, carregado de valores, conflitos, ideologias, mitos e imprecisões, e o mundo da ciência, idealizado como o reino da lógica, da razão, da técnica e da eficiência[3]. Vista nos seus quefazeres cotidianos, a pesquisa científica não seria mais nem menos "racional" do que qualquer outra atividade humana. Os conhecimentos obtidos não derivam de uma lógica ou razão atemporais, nem de generalizações e abstrações obtidas diretamente da observação sistemática dos fatos. Eles surgem como construções provisórias e tentativas, desenvolvidas em um processo gradual de decisões oportunistas, negociações e, em muitos casos, a imposição dos pontos de vista de uns sobre os demais. Latour, no entanto, não acompanha até o final essa desconstrução da ciência e da tecnologia, utilizada muitas vezes como munição no suposto conflito entre o humanismo e a técnica e que corre o risco de desembocar em um niilismo e um relativismo generalizados. O conhecimento científico e a técnica não são nem produtos universais da razão e da lógica, como querem os epistemólogos e como sustentam muitos cientistas, nem o simples mascaramento de convicções irremediavelmente locais, contingentes e efêmeras. O erro comum a essas duas concepções seria seu absolutismo. Existem diferenças entre essas duas formas de conhecimento, mas são diferenças relativas. O encontro da savana com a floresta em Roraima, documentado pela "montagem fotofilosófica" que Latour nos apresenta, é também uma oportunidade para descrever, e tratar de entender melhor, o encontro do conhecimento de sentido comum, cotidiano, irremediavelmente localizado e qualitativo, com o conhecimento científico e técnico.

A primeira fotografia desse ensaio[4] é de um ponto de encontro da savana com a floresta — situação única, perdida nas profundezas de Roraima, longe dos homens e da civilização. A última fotografia é do pesquisador em seu escritório escrevendo em seu *notebook* um artigo sobre os resultados da pesquisa, baseado em um gráfico que resume, em uma página,

2. Bruno Latour e Steve Woolgar, *La Vie de laboratoire*, Paris, La Découverte, 1988.
3. "Antropologia" ou "sociologia"? Latour usa os dois termos indiferentemente. É provável que o termo "antropologia" se refira ao método da observação participante de pequenos grupos e sociedades, enquanto "sociologia" se refere principalmente ao tipo de interpretação que é oferecida para os processos estudados.
4. "Le 'Pédofil' de Boa Vista: Montage photo-philosophique", pp. 171-225.

toda a riqueza e variedade da botânica e do solo da região pesquisada, em termos que possam ser entendidos universalmente pelos interessados nos problemas de transição e transformação ambientais[5]. Entre os dois extremos, uma fotografia crucial, a do pesquisador que pega um pedaço de terra com uma mão e com a outra o coloca em uma caixa quadriculada que classifica as amostras do solo por sua posição e profundidade. É isso, diz Latour, o que significa abstrair: transformar um objeto concreto, único, local e insubstituível em um elemento de um conjunto maior, dentro de uma classificação por cores e posições. Em filosofia da ciência, observa ele, a mão direita ignora o que faz a mão esquerda, mas a observação antropológica desfaz esse mistério: o pesquisador não vai de um solo particular a uma Idéia ou conceito abstrato de solo, mas de um pedaço de terra contínuo e multíplice a uma cor discreta em um conjunto geométrico codificado por uma abscissa e uma ordenada. É por sucessivas transformações como essas que o conhecimento científico avança. O que é local, particular, material, múltiplo e contínuo vai perdendo especificidade ao ser comparado, estandardizado, calculado, transformado em texto, comunicado, universalizado. É um processo duplo de redução, a floresta e a savana que agora cabem em um artigo científico, e de ampliação, uma realidade local e irrepetível que agora faz parte de um universo amplo de conhecimentos e relações.

Qual é o propósito desse tipo de atividade? Por que algumas sociedades, grupos e pessoas se dedicam de forma intensa ao desenvolvimento das ciências e das técnicas, enquanto outras não o fazem? E em que consiste, afinal, sua diferença em relação a outras formas de conhecimento?

Aqui Latour deixa para trás o terreno já percorrido da sociologia da ciência e parte para formulações mais originais e próprias e também mais tateantes. A transição entre a pintura medieval, representando o sagrado, e um novo tipo de pintura realista que surge com o Renascimento, representando homens de ciência, comerciantes e políticos (o ponto de partida é o quadro "Os Embaixadores", de Holbein, do acervo da National Gallery, datado de 1533), permite explorar essas diferenças[6]. A pintura sagrada, religiosa, é uma das tantas formas de levar às pessoas um conhecimento específico de algo que está distante, ou seja, a verdade religiosa e divina. Os embaixadores, pintados com seus instrumentos de viagem e conhecimento do espaço físico (instrumentos de cartografia, cosmografia, topografia), apontam para uma outra forma de trazer conhecimentos longínquos sobre terras e mundos distantes para o aqui e agora. Aqui cessa, no entanto, a semelhança. Porque a mensagem religiosa não busca transmitir um conhecimento específico, fac-

5. A conclusão da pesquisa, para os interessados, é que é a floresta que avança, graças às minhocas que vão transformando o solo arenoso da savana em um solo argiloso-arenoso, mais propício à vegetação densa.

6. "Les Anges ne font pas de bons instruments scientifiques", pp. 226-252.

tual, e sim estimular, em cada pessoa, um contato pessoal e íntimo com uma experiência própria e irredutível. A pintura religiosa, as igrejas, as procissões, os rituais, os lugares sagrados, as aparições dos santos e dos anjos, todas essas manifestações são "reapresentações" de experiências que se multiplicam e se reproduzem infinitamente, cada vez de uma outra forma, cada qual com seu próprio conteúdo. É o mensageiro, mais do que a mensagem, que importa; os anjos e profetas valem pelo que são, muito mais do que pelo que dizem, e se expressam em uma linguagem cifrada que cabe a cada um entender e interpretar e que não corresponde a nenhuma realidade concreta que se pretenda comunicar.

O modo de conhecimento técnico e científico é diferente. Aqui, o que importa é a transmissão de conhecimentos específicos e locais por meio de uma grande rede de mediações, de tal maneira que seja possível representar, de forma fidedigna, uma realidade longínqua ou uma experiência inusitada: prever um eclipse, registrar em um mapa um roteiro de viagem, produzir artefatos de forma consistente e estável. A pessoa do comunicador não tem maior importância. Em vez de uma lógica da procissão, uma lógica de rede. Os mesmos conteúdos são transmitidos por sucessivas transformações, os conhecimentos se acumulam e se concentram em "centros de cálculo" que os organizam, compatibilizam e condicionam a busca de novas informações. A construção dessas grandes redes de conhecimento e informações depende da construção de "objetos" técnicos e científicos que consolidam informações, procedimentos e experiências em conceitos, equipamentos, instrumentos e teorias que, uma vez estabilizados, passam a funcionar como "caixas-pretas", unidades aparentemente simples e independentes que se incorporam a processos de generalização, cálculo e integração de informações ainda maiores.

Latour nos diz algo sobre as razões pelas quais essas grandes redes de conhecimento se desenvolvem. Em um de seus primeiros trabalhos, sobre Louis Pasteur e o movimento higienista, ele ataca a noção usual de uma seqüência que vai de uma teoria abstrata, sobre a natureza das infecções, a uma realidade complexa e ampla que foi o movimento higienista[7]. Na disputa pela consolidação do movimento pasteuriano, o movimento higienista foi reduzido aos seguidores de Pasteur, estes à pessoa do cientista e daí, finalmente, aos "fundamentos teóricos" de suas idéias. Esse processo culmina com a frase, encontrada nos livros escolares e em tantas outras partes, sobre a "revolução introduzida na medicina, biologia e higiene pelos trabalhos de Louis Pasteur". É o mesmo erro, diz Latour, que explicar as guerras napoleônicas pelo gênio militar de Napoleão, ou sua derrota pelas estratégias de Kutusov, explicações que Tolstói tratou de desmontar em *Guerra e Paz*. Não se trata de negar a importância de Pasteur, Napoleão ou Kutusov, mas de

7. *Les Microbes: Guerre et Paix, suivi de Irréductions*, Paris, A. M. Métailié, 1984.

mostrar como suas atividades faziam parte de um conjunto de relação de forças e influências muito mais amplo e complexo, cuja compreensão é essencial para que o trabalho dessas personalidades também faça sentido, além dos mitos e simplificações construídos pela história.

Em um livro posterior[8], Latour fala da tendência ao estabelecimento de grandes redes de controle da informação e do poder da "tecnociência" moderna, que teria as mesmas raízes que o capitalismo e a racionalização do mundo. É uma explicação de forte conteúdo weberiano, à qual se acrescenta uma visão autoritária e hierárquica das sociedades modernas. A "tecnociência" ordena as pessoas, os animais, os objetos, os artefatos e os conceitos em redes cada vez mais abrangentes e centralizadas, que permitem que seja possível, a quem está no centro, ir e voltar com grande eficiência e velocidade à periferia, mas condena quem está na periferia a se acomodar a padrões de comportamento e conhecimento cada vez mais complexos, distantes e inacessíveis.

"Retrato de um Biólogo como Capitalista Selvagem"[9], um dos capítulos do livro atual, confirma esse pano de fundo weberiano, quase marxista. O exame detalhado da estratégia profissional de um biólogo de renome, obtido por meio de entrevistas, mostra que toda a sua atuação, na escolha de temas de pesquisa, nas mudanças de locais de trabalho, na relação com superiores e subordinados, obedece a uma lógica dominada não pela busca da verdade, mas pela competição, maximização de oportunidades, acumulação de credibilidade científica, obtenção de fundos, redução de riscos, exploração do trabalho de assistentes e colaboradores. Nas vésperas de um congresso científico, o pesquisador pensa em sua estratégia para vencer os concorrentes, não abrir flancos ao ataque e firmar sua posição[10]. Tal como o capitalista puritano de Weber, que não se interessava pelo uso dos frutos da riqueza e sim pela sua maximização, o cientista de Latour tampouco se interessa pelo conteúdo do que faz, mudando de tema e de objeto sempre que outros investimentos intelectuais e profissionais pareçam mais rentáveis. A acumulação de conhecimentos que resulta do trabalho do cientista não é mais do que um subproduto de algo mais fundamental, a acumulação de instrumentos sem valor de uso, que servem para aumentar cada vez mais o poder do investidor. Não é que o capital científico, na forma de prestígio e credibilidade, se pareça ao capital monetário ou que o "espírito do capitalismo" influencie o "espírito científico". Não, diz Latour, trata-se exatamente do mesmo fenômeno, o mesmo capitalismo, fruto da mesma revolução.

Não há como deixar de ler essa análise do cientista e do papel da ciência e da tecnologia modernas como uma crítica. A esses elementos

8. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Harvard University Press, 1987.
9. *Portrait d'un biologiste en capitaliste sauvage*, pp. 100-129.
10. "L'Angoisse du conférencier, le soir, dans son hotel", pp. 79-82.

Latour acrescenta um outro, a mistificação que o cientista e o tecnólogo fazem na natureza de seu trabalho. Os cientistas e tecnólogos escondem os rastros de seu trabalho, as tentativas e erros, os caminhos percorridos e abandonados, as disputas pela hegemonia na consagração de determinadas interpretações e alternativas sobre as demais, enfim, a natureza essencialmente social de seu trabalho, e apresentam seus produtos acabados como necessários e definitivos. Para ilustrar esse ponto, Latour conta a fábula de um sociólogo da ciência que sonhou que tinha como projeto descobrir quem nasceu primeiro, o realsauro, o cientossauro ou o popsauro[11]. Os paleontólogos diziam que a questão era absurda, que o mais antigo era obviamente o realsauro, que tinha milhões de anos, enquanto o cientossauro só havia começado a se desenvolver nos últimos cento e cinqüenta anos. Não adiantava o sociólogo mostrar que, cada vez que o cientossauro se transformava, com novos dados e teorias, o realsauro também mudava, ficando óbvia a precedência do primeiro sobre o segundo. Ao final, frustrado e desmoralizado pelos paleontólogos, o sociólogo resolve estudar o popsauro, tal como aparecia no cinema, nas histórias em quadrinhos e nos programas de televisão, e conclui que, em grande parte, era o popsauro que determinava as características do realsauro. Antes de escrever seu trabalho, que significaria, sem dúvida, o fim de sua reputação científica, o sociólogo acordou.

Apesar dessas críticas, Bruno Latour se define como um "amante das ciências" (*un amateur de sciences*) e não se alinha com os irracionalistas e niilistas do desconstrutivismo. Ainda que ele não explicite, parece claro que sua sociologia da ciência e o relativismo que defende não são um ataque à ciência e à tecnologia, mas buscam revelar e recuperar a natureza humana da atividade científica da mesma maneira que sua fascinação pelos objetos tecnológicos do cotidiano mostra um lado mais democrático da tecnologia, que não é necessariamente privilégio dos grandes sistemas científicos e tecnológicos, mas está ao alcance e de fato impregna o cotidiano de cada um de nós, ajudando a dar forma e tornar menos árdua nossa vida em sociedade. O cinto de segurança, a mola das portas, os chaveiros, todos esses objetos técnicos da vida cotidiana são analisados para mostrar a natureza intrinsecamente social desses instrumentos. O exemplo mais acabado é o da chave de Berlim, simétrica, com um ferrolho em cada ponta. Só é possível entender esse estranho objeto, mostra-nos Latour, se conseguimos entender também a sociedade para a qual ele foi desenhado. Colocado no portão de entrada de uma vila, ele faz com que as pessoas sempre tenham que trancar a porta quando passam, durante a noite, ou tenham de mantê-la destrancada durante o dia, conforme a posição de uma outra fechadura manejada pelo porteiro. Ele regula e compatibiliza, assim, o comportamento de muitas pessoas que têm de viver em comum, que não podem dispor de

11. "Trois petits dinosaures ou le cauchemar d'un sociologue", pp. 130-142.

um guarda permanente na entrada da vila e detêm certos hábitos de circulação social. Tal como a mola da porta, que também substitui o porteiro, ou a necessidade de todos se lembrarem de fechar a porta em tempos de inverno, para reter o calor ou para manter o ambiente refrigerado no verão...

Faltam muitas coisas, no entanto, para que o quadro que Latour nos oferece da ciência e da tecnologia modernas se complete. Não há nenhuma discussão sobre as semelhanças, diferenças e relações entre os artefatos tecnológicos do cotidiano, que existem de uma forma ou de outra em todas as sociedades, e os grandes sistemas científico-tecnológicos das sociedades modernas, que Latour vincula, como Weber, à "racionalização" trazida pelo capitalismo. Estaria ele defendendo, implicitamente, uma tecnologia "doce", "apropriada", que viesse a substituir os grandes sistemas científicos e tecnológicos? Também não existe nenhuma referência às ciências sociais. Esta é, na realidade, uma característica geral da nova sociologia da ciência, que, ao contrário dos positivistas do passado, que queriam que as ciências sociais fossem tão *hard* quanto as ciências naturais, preferem defender a tese oposta, ou seja, a de que as ciências naturais são tão *soft* quanto as ciências do homem. Os grandes sistemas técnico-científicos descritos por Latour, no entanto, se não são tão *hard* em sua estrutura lógica e racional quanto nos querem fazer crer os cientistas e tecnólogos, são certamente duros pela abrangência, consistência e estabilidade das grandes redes de conceitos, artefatos e comportamentos que conseguem estabelecer, coisa que as ciências sociais não conseguem fazer, a não ser ocasionalmente e em um sentido completamente distinto, como ideologia ou visão de mundo.

Se as ciências sociais fossem só isso, no entanto, elas não seriam senão uma outra forma de conhecimento religioso. Ao distinguir o conhecimento religioso, a "procissão", conduzida por anjos e profetas, do científico e técnico, a "rede", articulada por instrumentos consolidados e previsíveis, Latour aponta para dois tipos puros de conhecimento separados pelos séculos e que, no entanto, como ele mesmo mostra, acabam se misturando. Os missionários jesuítas, na China, deveriam rezar a missa em latim ou em chinês? Ao optar, nessa "querela dos ritos", pelo latim, a Igreja católica, na interpretação de Latour, teria buscado dar aos rituais religiosos um caráter técnico e científico, de instrumento, abandonando, implicitamente, sua vocação pastoral e mística. Atacada pelas heresias, pelo protestantismo e pelo cientificismo agnóstico, a Igreja coloca em segundo plano a conversão das almas, estimulada pelo profetismo, e defende a fidelidade a uma realidade empírica específica, a verdade de seus dogmas. Daí a rigidez dos rituais, a complexidade do direito canônico, dos tribunais e dos processos eclesiásticos.

Essa capitulação implícita tem sua contrapartida na sacralização da ciência e da tecnologia, que oculta as mediações entre as experiências concretas e as generalizações e abstrações e apresenta suas conclusões como a

própria verdade "descoberta"[12]. Dessa forma, dois tipos fundamentais de experiência humana, o da convicção religiosa e o da experiência prática da construção do conhecimento empírico, mascaram-se. "Nós não compreendemos mais a religião", diz Latour ao final de seu livro, "porque deixamos também de entender as ciências, e os próprios religiosos, transformados em cientistas, aceitaram a humilhação de tomar como uma crença aquilo que circulava, até então, como uma procissão".

Pareceria que Latour não atribui nenhum valor às crenças, que postulam transcendências que seriam, em última análise, mistificações. É possível que as ciências sociais, ao tratarem de combinar a continuidade das tradições intelectuais e interpretativas, típicas dos testemunhos dos anjos, com o conhecimento instrumentalizado e técnico das ciências naturais, acabem estimulando a crença simultânea nos dois tipos de transcendência, reunindo, assim, o pior de dois mundos, o da religião rotinizada e burocrática e o da ciência mistificada e hipostasiada.

Essa conclusão, no entanto, não é necessária, assim como não é necessária a oposição drástica que Latour parece estabelecer entre a crença e a compreensão, ou entendimento. Outros sociólogos da ciência já deixaram claro que o conhecimento científico e técnico ocorre sempre em um contexto de tradições de pensamento e de trabalho, autoridades que controlam as fronteiras do legítimo e do ilegítimo e crenças e consensos descritos algumas vezes como "paradigmas" e outras como o "componente tácito" do conhecimento[13]. No outro extremo, as religiões, mesmo no passado, sempre tiveram um papel de explicação e mesmo de manipulação empírica do mundo, por meio dos rituais, da magia e dos tabus, cuja eficiência nem sempre foi inferior a muitos dos procedimentos técnicos propostos pela ciência e pela tecno-

12. Analisando uma foto difundida pelo Instituto Psicológico Francês, Latour protesta contra a imagem da ciência que ela projeta: "Même si l'on peut apprécier que la science soit une femme à grandes ailes qui soulève délicatement les voiles de la vérité — au lieu du mâle habituel violant ses secrets —, il est difficile de croire que la vérité sorte nue de ses rencontres avec les savants. Il semble que les chercheurs aiment plutôt la vérité chaudement vêtue, délicatement voilée par les instruments mêmes qui la révèlent" ("Le Travail de l'image ou l'intelligence savante distribuée", p. 154).
13. Os textos clássicos a esse respeito são os de Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, London, Routledge & Kegan Paul, 1962, e de Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1970 (2.ª ed. ampliada). Os economistas descobriram, mais recentemente, a importância estratégica do conhecimento tácito como pré-condição e pano de fundo de qualquer atividade científica e tecnológica sustentada. Ver, entre outros, A. Abramovitz, "Catching up, Forging ahead and Falling behind", *Journal of Economic History*, 46(2): 386-406, jun. 1986; R. Nelson e G. Wright, "The Rise and Fall of American Technological Leadership: The Postwar Era in Historical Perspective", *Journal of Economic Literature*, XXX: 1931-1964, dez. 1992; e Paul David, *Knowledge, Property and the System Dynamics of Technological Change*, paper prepared for the World Bank Annual Conference on Development Economics, Washington, abr.-maio 1992.

logia. Em outras palavras, redes e procissões, crença e compreensão não são formas absolutamente opostas de conhecimento, mas aspectos diferentes de um mesmo processo de transmissão e retransmissão de imagens e informações, da mesma forma que o conhecimento de sentido comum, as ciências sociais e as naturais, em suas diversas versões, são manifestações diferentes desse mesmo processo.

Isso não significa, é claro, que religião, ciência, alta tecnologia, tecnologias do cotidiano, ciências sociais, ciências naturais, crença e magia sejam tudo a mesma coisa. O que a nova sociologia do conhecimento faz, ao explicitar a base comum de todas essas formas de conhecimento e estruturação da realidade, é criar as condições para que suas diferenças e semelhanças apareçam com clareza, livres das mistificações e impostações com que cada qual trata de se defender das demais. É esta, acredito, a grande contribuição de Bruno Latour, em mais esse livro brilhante e sugestivo, que tem de ser lido para ser verdadeiramente apreciado.

7

OS PARADOXOS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA*

A ciência e a tecnologia contemporâneas passam por mudanças rápidas e paradoxais, difíceis de explicar em termos simples. Estão-se tornando mais globais, mas também mais concentradas; exigem mão-de-obra mais educada, mas substituem os homens pelas máquinas; tornam-se mais aplicadas, mas também mais básicas; estão mais ligadas do que nunca à iniciativa privada, mas continuam dependentes de políticas públicas e apoio governamental. No texto que se segue, tentarei detalhar algumas dessas tendências aparentemente contraditórias e as implicações que acarretam, do ponto de vista de políticas para o setor.

Basta olharmos em torno para ver como a ciência e a tecnologia modernas estão presentes em tudo, invadindo todos os tipos de atividades humanas. Menos óbvio é que se tornam também mais esotéricas, sendo compreendidas por um número pequeno e até mesmo decrescente de pessoas. Isso é o oposto do que se pensava normalmente, quando a ciência e a educação eram vistas como parte de uma tendência global e irreversível ao progresso e à racionalidade que inevitavelmente chegaria a todas as sociedades.

* Publicado inicialmente em *Ciência Hoje*, 16, (95): 28-35, nov. 1993, pp. 28-35, e incorporado em Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott e Martin Trow, *The New Production of Knowledge — The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Thousand Oaks, e New Delhi, Sage Publications, 1994.

embora em momentos distintos[1]. Vários fatos, nos países industrializados, pareciam confirmar essa tendência: a expansão do ensino em todos os níveis; a importância crescente das profissões de base científica e tecnológica, substituindo as velhas tradições humanísticas; o fascínio popular pelas conquistas da ciência moderna, gerando grupos de cientistas amadores e atraindo mentes brilhantes para as profissões científicas; os investimentos cada vez maiores em pesquisa, oriundos de governos e de agências e instituições privadas, e, mais recentemente, o desenvolvimento da indústria e dos serviços de alto conteúdo tecnológico.

Ciência moderna e cultura científica

Agora, muitas dessas tendências parecem estar se revertendo, ou pelo menos apontando para direções inesperadas. À medida que a ciência e a tecnologia modernas tornam-se mais complexas e dispendiosas, exigindo muitos anos de estudo aplicado e de especialização, equipamentos sofisticados e caros e linguagens cada vez mais esotéricas, aumenta a distância entre o cientista e o leigo, que passa a conceber a ciência e seus produtos como que revestidos de qualidades mágicas. No passado, nem todos podiam ser um inventor como Thomas Edison ou um Rudolf Diesel, mas não era difícil para uma pessoa de educação mediana compreender como um telefone ou um automóvel funcionavam e lidar com eles quando necessário. Mesmo os rádios podiam ser desmontados e montados com pouco mais do que uma chave de fenda, e revistas de ciência popular e cursos por correspondência davam as informações necessárias a preços módicos. Hoje, quem abrir os produtos das modernas tecnologias encontrará apenas *chips* e circuitos impressos incompreensíveis e não terá como fugir da assistência técnica especializada.

Com isso desaparece o velho herói da ciência e tecnologia do passado, o "inventor". Figuras como Graham Bell, os irmãos Wright e Santos Dumont conquistavam a imaginação das pessoas não só pelo engenho de suas invenções mas porque pareciam não ser muito diferentes de qualquer pessoa empreendedora, razoavelmente habilidosa e talvez ligeiramente louca. A maioria dos países ocidentais tem seus próprios inventores e pioneiros do avião, do carro motorizado e da câmera fotográfica, fontes de orgulho nacional e inspiração. Os heróis científicos de nosso tempo, contudo, são mais bem exemplificados por Albert Einstein e Stephen Hawking, admirados como homens quase supranaturais, conhecedores de matemáticas incompreensíveis e estranhas teorias sobre as origens e a natureza do universo, que nenhuma pessoa comum tem a esperança de entender. A esse distanciamento

1. George Basalla, *The Evolution of Technology*, Cambridge University Press, 1989.

entre a ciência e o homem comum poderíamos acrescentar a demonização da ciência, da tecnologia e da racionalidade, que é parte da cultura popular em muitas partes do mundo. Não é somente a ciência que pode ser destrutiva, como as bombas atômicas e as armas químicas. A ciência e a tecnologia moderna são acusadas de destruir o meio ambiente, gerar desemprego, danificar a saúde e controlar a sociedade por meio de seus computadores, burocracias e instituições educacionais. A conseqüência é que, ao mesmo tempo que a ciência moderna se expande, talvez exista hoje menos "cultura científica" e "ideologia científica" entre pessoas instruídas do que no passado. As pessoas sabem menos e acreditam menos em seu valor.

A educação formal expandiu-se em todos os níveis nos países industrializados e uma de suas suposições é que ela poderia transmitir, desde a escola básica, algo específico que poderia ser chamado de "método científico" ou modo científico de pensar, diferente (e melhor) do que as operações de mentes não-cultivadas. Hoje sabemos que não há um "método científico" em si, separado dos campos e tradições específicas de pesquisa, uma espécie de "ginástica da inteligência" que possa ser usada na preparação de mentes. O trabalho efetivo nas ciências contemporâneas está mais distante do que nunca daquilo que se pode passar numa sala de aula. O que a educação básica pode fazer, como fez com mais ou menos sucesso em muitos casos, é modelar atitudes — convencer pessoas do valor da ciência e acostumá-las às exigências de um trabalho disciplinado e concentrado. É por isso que a educação no Japão e em alguns outros países pode ser ao mesmo tempo conservadora do ponto de vista pedagógico e tão eficiente na obtenção de gente capaz para a pesquisa tecnológica. Os EUA, em contraste, com uma experiência muito mais rica de incentivos à criatividade, curiosidade e iniciativa entre os estudantes, parecem ter muito menos sucesso na transformação de seus jovens em pesquisadores empenhados em seu trabalho.

A situação tornou-se ainda mais problemática com a tendência à universalização do ensino secundário e à massificação do ensino superior. Países pequenos e homogêneos podem não sentir o problema tão fortemente quanto os EUA, o Brasil, a Índia ou a Indonésia. Os sistemas educacionais nessas sociedades são como colchas de retalhos de tradições culturais e sistemas de valores entrecruzados, que não poderiam tornar-se homogêneos pela simples transmissão de conteúdos educacionais padronizados na sala de aula, mesmo que suas escolas tivessem um bom desempenho e dispusessem de bons professores e equipamentos, o que na maioria das vezes não acontece. O que chega à maioria dos estudantes, em nome da ciência e das humanidades, é fragmentário, difícil de aprender e com freqüência destituído de sentido, tanto para os alunos como para os professores. Reações comuns são, primeiro, as tentativas de substituir a formação científica ou humanística geral pela formação profissional especializada, supostamente mais prática, mas claramente inadequada em relação às exigências de conhecimento das sociedades con-

temporâneas, e, segundo, a busca de cursos voltados para a construção de identidades coletivas e de cosmogonias mais simples do que as proporcionadas pela difícil e incerta estrada da ciência. Se esses conhecimentos não estiverem disponíveis dentro das instituições de educação formal, eles podem ser encontrados nos meios de comunicação de massa e em outros lugares. O resultado é a combinação de perfis profissionais empobrecidos e estreitos com visões de mundo "alternativas" que vão desde a busca da sabedoria oriental até a elaboração de mapas astrológicos por computador, passando pela medicina homeopática e pelos alimentos "orgânicos" e semimágicos. Em geral, essas cosmogonias e estilos de vida alternativos não exigem a rejeição dos produtos da tecnologia avançada, dos automóveis e motocicletas aos conjuntos de TV-vídeo ou ao uso de informação computadorizada e bancos de dados. Recentemente, em algumas ilhas do Pacífico, antropólogos encontraram tribos que construíam altares na forma de aviões e rezavam para que eles mandassem alimentos e outros produtos por pára-quedas. Esse "culto da carga" está mais próximo da realidade das sociedades modernas do que se supõe.

Globalização e concentração

A capacidade de difundir informações de modo barato e quase instantâneo pelo mundo parece estar levando não somente a uma melhor distribuição da competência científica mas também à sua crescente concentração. O fenômeno é semelhante ao que ocorre quando novas estradas ligam cidades modernas e centrais a áreas e regiões periféricas. Os mais capazes deixam suas regiões, as velhas lideranças perdem o prestígio, a indústria local é sufocada pelos produtos de massa que chegam por caminhão. O processo não é irreversível, já que, com as facilidades de comunicação, o próprio conceito de "periferia" pode perder sentido. A globalização é extremamente eficaz na destruição da cultura e da organização locais, mas é bastante incerta em sua capacidade de substituí-las com alternativas verdadeiramente universais.

Um aspecto desse processo é a coexistência entre os processos de estandardização, requeridos pelos fluxos globais de informação, e as tendências à diversificação, facilitadas pela crescente disponibilidade de meios alternativos. Isso fica especialmente claro na indústria editorial e nos meios de comunicação. A indústria editorial depende hoje de uns poucos *best-sellers* que são vendidos aos milhões por meio de canais padronizados e sustentados por uma publicidade elaborada e dispendiosa. Jornais locais são coisa do passado, sendo substituídos pelas revistas nacionais e internacionais; o mesmo ocorre com o rádio e a televisão, substituídas pelas redes nacionais e até mesmo globais. Não só o número de *best-sellers*, jornais e revistas é pequeno como eles tendem a se limitar a uma estreita faixa de temas, ques-

tões e personalidades, criando, assim, um mundo muito restrito e provinciano em escala global.

A tecnologia da moderna comunicação, contudo, também está estimulando uma tendência oposta. Os computadores pessoais tornaram a edição em pequena escala uma atividade simples e acessível, a televisão por satélite e cabo ameaça ambas as extremidades do monopólio das redes nacionais de TV e os baixos custos da comunicação permitem fluxos simultâneos em todas as direções. Seria possível imaginar que a atual tendência à concentração e crescimento assimétrico esteja sendo substituída por uma nova tendência à diversificação e à complexidade crescentes. O mais provável, no entanto, é que as duas tendências venham a coexistir como faces da mesma moeda: de um lado, comunidades pequenas mas cada vez mais complexas e diversificadas de produtores de moderna tecnologia e consumidores de seus produtos mais sofisticados; do outro, consumidores de produtos "empacotados".

O modo pelo qual essa transformação está afetando a ciência e a tecnologia ainda não foi suficientemente explorado, mas também aqui devem ocorrer paradoxos. Com a recente explosão das redes de computadores, é quase tão fácil trabalhar com informação de primeira linha e equipamento computadorizado na América Latina quanto na Ásia ou em Boston, e projetos de cooperação estão hoje muito mais livres das limitações geográficas do que antes. A ausência de boas bibliotecas, um problema crônico nas regiões menos desenvolvidas, tende a deixar de ser importante à medida que o acesso à distância de bancos integrados de dados e as transmissões por fax tornam-se mais baratas. Para os cientistas que deixarem suas instituições e laboratórios para trabalhar em regiões distantes, o trabalho pode continuar como se eles não tivessem partido, porque seu laboratório, na prática, passa a ser o mundo. Para cientistas e tecnólogos de instituições e áreas periféricas, entretanto, os efeitos dessa mudança podem ser catastróficos. Eles não terão desculpas para trabalhar em sua língua nativa ou em assuntos diferentes daqueles que atraem a atenção dos colegas dos principais centros. Serão comparados com seus pares nesses centros e não com seus pares em sua instituição ou região de origem. Haverá menos razões para difundir geograficamente os recursos humanos e técnicos. A concentração do conhecimento e da competência científica poderá crescer em proporções extraordinárias, levando instituições de pesquisa inteiras e gerações de cientistas à obsolescência.

Capacitação e desqualificação do trabalho

Os complexos produtos da moderna tecnologia se apresentam de forma cada vez mais simples não só para o comprador final de bens de con-

sumo (tudo funciona com o aperto de um botão) mas, em muitos casos, também para o trabalhador da linha de montagem. Há duas interpretações opostas dessa tendência. Uma é a teoria do *deskill* ou da desqualificação do trabalho: ela afirma que, na medida em que a intensidade de conhecimento aumenta, o trabalhador se desqualifica, já que o conhecimento fica "corporificado" nos equipamentos e apropriado por um grupo restrito de engenheiros especializados. A evidência disso seria o crescimento da utilização de trabalhadores disciplinados e baratos (em geral mulheres) nas linhas de montagem de países menos desenvolvidos para a produção de produtos eletrônicos e bens de consumo de alta tecnologia.

A interpretação oposta sustenta que a desqualificação foi uma característica da Revolução Industrial das primeiras décadas deste século, caracterizada pelo trabalho repetitivo nas linhas de montagem. Hoje, no entanto, a produção industrial requereria pessoas mais bem instruídas e treinadas, aptas a compreender e a desempenhar seu trabalho de maneira integral e não segmentada. Nessa interpretação, estaríamos vivendo uma nova revolução industrial que tenderia a recuperar, em outro nível, a tradição de competência artesanal que foi perdida com as linhas de montagem. O trabalhador moderno deveria ter, sobretudo, habilidades genéricas (entender o que lê, escrever, fazer as operações matemáticas básicas, entender a sociedade em que vive). A automação tenderia não a aumentar o uso do trabalhador desqualificado, mas a eliminá-lo totalmente, concentrando a produção e a riqueza naquelas sociedades capazes de incorporar trabalho qualificado em todos os níveis do processo produtivo.

Na realidade, pareceria que não existe um determinismo tecnológico absoluto a esse respeito[2]. As tecnologias modernas podem tanto desqualificar o trabalhador (a automação bancária, por exemplo, que banaliza os trabalhos dos caixas de banco) como se apoiar na dedicação, diligência e competência dos trabalhadores para utilizar instrumentos e procedimentos complexos (as modernas indústrias automobilísticas). Tudo depende, em grande parte, da existência de uma população educada e capaz de se incorporar ao processo produtivo em determinada região ou país, que tenderá a concentrar os processos produtivos mais complexos e intensivos de trabalho qualificado. A conseqüência é uma divisão de trabalho que já está acontecendo entre as nações e regiões com alta tecnologia e o resto do mundo, com as tarefas mais complexas (e mais rendosas) reservadas para os primeiros e as tarefas rotineiras (e mais baratas) cabendo aos segundos. A automação, contudo, reduz a necessidade do trabalho disciplinado e não-qualificado, deixando as regiões de baixa tecnologia como meros consumidores — mas sem a renda

2. David Joravsky, "Machine Dreams", *The New Review of Books*, XXXVI (19): 11-15, 7 dez. 1989.

para pagar pelos produtos. A moderna ciência e a tecnologia são compatíveis tanto com uma população qualificada por um sistema educacional que proporciona as habilidades gerais necessárias para a manipulação dos serviços e equipamentos modernos e o uso complexo e sofisticado de seus produtos como com consumidores de produtos empacotados, que só aprendem a apertar botões e não adquirem as qualificações necessárias para os trabalhos complexos. Mas os resultados não são idênticos, já que os primeiros tenderão a concentrar a riqueza e os benefícios das modernas tecnologias, alijando os que não conseguirem fazer a transição para os novos tempos[3].

Investimentos crescentes e recursos minguantes

As transformações descritas acima coincidem com uma crise generalizada do *welfare state*, o Estado protetor e beneficente, que não parece depender somente da riqueza relativa de cada país. Em níveis diferentes, mas por volta da mesma época na década de 1980, a maioria dos países parece ter exaurido sua capacidade de aumentar a transferência de recursos do setor produtivo para áreas como educação, saúde, aposentadorias e pesquisa de longo prazo. Isso parece contradizer a noção de que a ciência e a tecnologia são mais importantes hoje do que nunca e estão recebendo cada vez maiores porções de recursos, pelo menos nos principais países industrializados.

Duas tendências principais explicam essa possível discrepância. A primeira é que os investimentos em C&T tendem a ser dirigidos cada vez mais para o setor industrial e aplicados por indústrias e governos fora das instituições científicas tradicionais como universidades e centros de pesquisa básica. A segunda é que, nas ciências básicas, há uma concentração crescente de recursos em poucos projetos, porém extremamente amplos. Uma recente pesquisa feita pela *Science* sobre as perspectivas das carreiras científicas nos EUA para a próxima década apontou uma pressão constante para concentrar recursos em áreas definidas de acordo com sua relevância social e econômica — pesquisa industrial, militar e educacional —, que são percebidas por muitos como uma ameaça às possibilidades científicas do país a longo prazo[4]. Essa busca de resultados práticos coincide com a concentração dos investimentos em ciências básicas em um número reduzido de grandes projetos, nos campos da física de altas energias, da exploração espacial e da biotecnologia. A projeção é que, nos EUA, se os gastos em C&T crescerem cerca de 3% ao ano na próxima década, apenas quatro grandes projetos absorverão todo o aumento — o Superconducting Collider, o projeto de

3. Michael E. Porter, *The Competitive Advantage of Nations*, New York, The Free Press, 1990.
4. Constance Holden, "Careers in Science", *Science*, 252: 1110-1147, 21 maio 1991.

mapeamento do genoma humano e dois projetos da NASA (a estação espacial e um sistema de monitoramento terrestre)[5]. Um efeito lateral é a "coletivização" da atividade científica, percebida por muitos como uma ameaça à capacidade de inovação das lideranças individuais e dos pequenos grupos e um desestímulo ao ingresso de estudantes bem-dotados e promissores nas carreiras científicas.

Saindo das universidades e retornando a elas

O predomínio da pesquisa aplicada e dos laboratórios de grande porte torna cada vez mais difícil à ciência moderna permanecer confinada a departamentos universitários, centros acadêmicos, institutos governamentais e mesmo laboratórios industriais isolados. A época atual se caracteriza por novos arranjos institucionais, ligando governo, indústria, universidades e grupos de consultoria privados de várias formas. Países com uma tradição de pesquisa universitária temem que ela esteja sendo ameaçada pela intromissão da indústria e pela mentalidade do lucro; países com forte tradição de pesquisa não-universitária sentem a necessidade de aproximar suas instituições de pesquisa ao meio acadêmico, como forma de permanecer em dia com inovação e competitividade intelectual[6].

A educação também passa por inovações importantes, que começam a colocar em questão os sistemas de ensino tradicional. Ao lado do ensino formal, desenvolveu-se uma grande indústria da educação e do conhecimento, que responde de modo muito mais direto, e em geral mais eficaz, às necessidades da indústria e do mercado de trabalho e conduz à corrosão do monopólio de que as universidades desfrutaram na difusão do conhecimento e no fornecimento de credenciais de ensino no setor privado. Uma matéria publicada pelo *Wall Street Journal* indica que as companhias americanas estão gastando cerca de 30 bilhões de dólares por ano em educação, valor que provavelmente subirá, uma vez que ainda atinge apenas 1,5% do total das folhas de pagamento e envolve somente 10% da força de trabalho, e visto que a IBM sozinha gastou cerca de 270 milhões de dólares, ou 9% de seu lucro, em treinamento, em 1989[7].

5. Desde que essa previsão foi feita, o projeto do Superconducting Collider foi abandonado.
6. *Sir* Douglas Hague, *Beyond Universities — A New Republic of the Intellect*, London, The Institute of Economic Affairs, Hobart Paper 115, 1991.
7. Wall Street Journal, "Education: The Knowledge Gap", The Wall Street Journal Reports, *The Wall Street Journal*, February 9, 1990.

Políticas governamentais e iniciativa privada

O papel cada vez maior da pesquisa aplicada e industrial e o desenvolvimento de uma gigantesca indústria do conhecimento levaram muitos a concluir que o apoio público à ciência, tecnologia e mesmo educação é coisa do passado, a ser substituído pela iniciativa privada. A realidade é muito mais complexa.

A primeira evidência vem do Japão e dos Tigres Asiáticos, incluindo Coréia, Cingapura e Taiwan. Esses países costumam ser apresentados como casos de êxito do livre mercado e da competição, em contraste com as dificuldades encontradas pelas economias centralizadas conduzidas pelo Estado. Em oposição aos Tigres Asiáticos, o Brasil é citado com freqüência como exemplo de país que falhou em seu esforço de desenvolvimento por excesso de interferência estatal na economia. Até o final da década de 70, o Brasil tinha uma das taxas de crescimento econômico mais elevadas do mundo, e sua capacidade, desde o início da década de 80, de gerar enormes superávits comerciais para pagar sua dívida externa pode ser creditada aos ambiciosos programas de governo dos anos 70, voltados para o desenvolvimento industrial e tecnológico e para a modernização. Há um debate em curso sobre as razões da crise e da estagnação dos anos 80, e as explicações vão desde a exaustão do esforço de substituição de importações da década anterior até as limitações econômicas impostas pela dívida externa, ou até as conseqüências dos investimentos faraônicos e da inchação da burocracia perdulária que se processaram durante duas décadas de regime militar. Não há sinais, contudo, de que o setor privado, sozinho, seja capaz de tomar o lugar do Estado no esforço para o reajustamento econômico, na modernização industrial, na qualificação científica e tecnológica e na educação.

A análise mais aprofundada do caso dos países asiáticos mostra, no entanto, não o afastamento do Estado das atividades de desenvolvimento industrial e tecnológico, mas, ao contrário, um envolvimento governamental muito mais forte e decisivo do que o que jamais pode ser feito no Brasil[8]. Existem pelo menos quatro diferenças importantes, no entanto, que costumam ser assinaladas. A primeira é que a ação governamental nos países asiáticos não se deu pela constituição de um grande conjunto de empresas estatais, como no Brasil, e sim pela associação entre o Estado e o setor privado. Segundo, naqueles países as políticas de desenvolvimento industrial e tecnológico se pautaram sempre por claras considerações macroeconômicas, voltadas, sobretudo, para a obtenção de competitividade nos mercados interna-

8. Francis W. Rushing e Carole Ganz Brown, *National Policies for Developing High Technology Industries — International Comparisons*, Boulder and London: Westview Special Studies in Science, Technology and Public Policy, 1986.

cionais. Terceiro, o desenvolvimento da capacidade inovativa nas indústrias se deu a partir da produção de componentes simples, que foram gradualmente se sofisticando. E quarto, o fortalecimento de indústrias nacionais não se fez pela exclusão de firmas e tecnologias estrangeiras, mas a partir de associações com elas. É exatamente o contrário do que o Brasil tentou fazer na área de informática, criando empresas estatais, como a Cobra, garantindo preços internos irrealistas pelo fechamento do mercado, tentando começar pelo produto final, o computador (com a idéia de ir nacionalizando aos poucos os componentes), e impedindo a presença das firmas e tecnologias de outros países.

O Brasil é, muitas vezes, comparado com a França, um país que fracassou em algumas das tentativas dirigidas pelo Estado para vencer sua defasagem na competição internacional, na área de computadores, fabricação de automóveis e produtos eletrônicos, entre outros. No entanto, alguns dos projetos dirigidos pelo governo francês constituem casos de sucesso inquestionável, tanto do ponto de vista econômico quanto tecnológico, como o trem de alta velocidade (TGV), o programa de energia nuclear, o setor de telecomunicações e a indústria aeronáutica. Esses sucessos são explicados pela excepcional competência técnica da administração pública francesa, pela existência de uma força de trabalho altamente experiente e pela coexistência com um setor privado competente e eficiente. No entanto, existe bastante consenso, hoje, de que o modelo francês de desenvolvimento industrial nacionalizado está em crise. O exemplo francês, como o dos Tigres Asiáticos, confirma que o Estado tem um papel importante a desempenhar na modernização industrial e tecnológica, mas que esse papel não pode se resumir aos supostos do nacionalismo tradicional[9].

Políticas de ciência e tecnologia: realidades complexas, mitos simples

As antinomias discutidas nos parágrafos acima colocam em questão muitas das suposições tradicionais a respeito das políticas nacionais e internacionais para ciência e tecnologia. A Segunda Guerra Mundial consolidou a crença na importância da ciência não só para ganhar guerras mas também para gerar dividendos na paz. Depois da guerra, a pesquisa científica parecia ser uma cornucópia aberta a todos os países, e conselhos científicos foram criados em toda parte, freqüentemente com apoio e incentivo das Nações Unidas, agências nacionais de assistência externa e fundações privadas nos países industrializados. Supunha-se que, com instituições científicas funcio-

9. Ronald Brickman, "France", em Rushing and Brown, *op. cit.*, 1986.

nando e educação científica adequada, todos os países poderiam participar em bases relativamente iguais dos benefícios da ciência e da tecnologia modernas. O que testemunhamos nos últimos dez ou vinte anos é que essa suposição não se sustenta mais. Não se trata apenas de que a maioria dos países do Terceiro Mundo falhou em sua tentativa de construir instituições modernas, de alta qualidade científica, mas até mesmo países relativamente bem desenvolvidos e com a população bem-educada (como os da Europa e, naturalmente, os do bloco socialista) começaram a perceber que seu patrimônio científico e tecnológico estava se tornando obsoleto. Não está claro se os recentes esforços para ampliar os investimentos em C&T e estabelecer redes de cooperação internacional na Europa Ocidental serão suficientes para que ela acompanhe os Estados Unidos e o Japão; o que é certo é que nenhum outro país ou região consegue acompanhá-los.

Na medida em que a natureza complexa e contraditória da ciência e da tecnologia contemporâneas se revela, elas geram, em outro paradoxo, propostas de políticas públicas que tendem à simplicidade extrema, se não ao simplismo. Não é difícil compreender por quê. Sociedades que tiveram sucesso na construção de suas instituições científicas e tecnológicas realizaram isso de uma maneira não-planejada, dentro de um amplo movimento de crescente educação, industrialização e desenvolvimento da competência científica e tecnológica. A confiança nos valores da ciência e do saber era tácita e as atividades científicas, tecnológicas e educacionais foram mais ou menos deixadas para os cientistas, engenheiros e educadores, que discutiam com o governo os recursos de que necessitavam, em troca dos produtos que achavam que podiam entregar. Aqui, uma vez mais, a ciência e a tecnologia modernas desenvolveram uma das suas muitas faces duplas. Uma para a sociedade como um todo, ostentando seu desinteresse por assuntos de lucro e de governo e seus benefícios a longo prazo como fontes de conhecimento para a indústria e para as profissões liberais. Outra para as autoridades governamentais e círculos políticos internos, oferecendo respostas de curto prazo para complexos problemas econômicos e sociais e negociando junto às agências governamentais por recursos crescentes. Foi possível continuar com essas duas faces enquanto havia confiança geral nos benefícios da ciência e da tecnologia, e o alto prestígio dos cientistas garantia para elas os ouvidos e os bolsos dos responsáveis pelo dinheiro público. As comunidades científicas (e em menor grau os tecnólogos) podiam se desenvolver ajustando-se gradualmente às circunstâncias externas, sem perder sua capacidade de decidir com independência aquilo que deveria ser feito e em que direção estavam indo. Quando esse delicado equilíbrio entre duas faces contraditórias foi ameaçado, a ciência ficou em desvantagem. Na União Soviética e nos países socialistas, as ciências sociais morreram sufocadas pelo abraço apertado do partido e do governo e as ciências naturais também retrocederam. Várias países semi-industrializados tentaram desenvolver ciência e tecnologia sob uma

íntima supervisão governamental e com propósitos militares ou, no outro extremo, acreditaram ingenuamente no desinteresse e na bondade natural da ciência básica para com suas sociedades, e nenhum desses extremos funcionou bem.

A novidade das décadas de 1980 e 1990 é que está se tornando impossível manter essa face dupla, mesmo nos países capitalistas industrializados. Há muito dinheiro envolvido, os riscos e benefícios da moderna tecnologia são grandes demais, há competidores em excesso e o mito idílico da Ciência Pura sofreu um dano irrecuperável, tanto pela investida da crítica social e intelectual quanto pela evidência cada vez mais clara de suas possíveis deficiências e disfunções. Um exame mais detalhado das experiências passadas mostrará que os países que conseguiram manter políticas complexas, multifacetadas e pragmáticas para ciência e tecnologia e desenvolvimento industrial foram mais bem-sucedidos do que aqueles que tentaram traçar projetos ambiciosos e abrangentes de longo alcance.

As discussões sobre o que pode ser feito para recuperar o crescente desequilíbrio entre o centro e a periferia em ciência e tecnologia estão permeadas por uma série de suposições contraditórias, as quais, por falta de evidências adequadas, podem ser consideradas como mitos. Podemos chamá-los de "mitos do passado" e "mitos do presente".

Os mitos do passado consistem em negar as realidades e as implicações das mudanças em curso. Em alguns casos, esses mitos surgem como uma nostalgia pela universidade de elite, despedaçada em todo o mundo pelas ramificações do movimento estudantil de 1968 e pelos centros de pesquisa independentes e de alta qualidade, hoje ameaçados por cortes de orçamento e exigências míopes de "relevância". Nas universidades, aumentam as críticas às experiências reformistas pós-1968 e a defesa de uma volta aos currículos mais tradicionais e aos princípios de hierarquia intelectual. Na ciência e na tecnologia, criticam-se as tentativas de deslocar a pesquisa da academia e atrelá-la aos negócios e às agências do governo. Em países do Terceiro Mundo, que nunca atingiram os níveis de excelência da universidade tradicional e da pesquisa básica convencional, existe a sensação de que esses objetivos ainda são os únicos a serem buscados, apesar de desvios momentâneos por circunstâncias políticas e econômicas de curto prazo. Se apenas tivessem os recursos, logo estariam como a Europa — mas a do início dos anos 60.

Os mitos do futuro tendem a ser radicais, sejam catastróficos ou românticos e utópicos. A veia utópica está mais em voga. É uma crença na nova era do progresso, do desenvolvimento econômico e da paz, trazida pela destituição do socialismo, pelo fim da Guerra Fria e pelos progressos da ciência e da tecnologia. Os otimistas aceitariam que há, naturalmente, aqueles que ainda não viram a luz e países que ainda precisam se desembaraçar das ilusões acerca do planejamento central, do papel do Estado, da cultura e

da ideologia. Mas eles acreditam que esses povos e países eventualmente recuperarão a consciência e se unirão à onda da nova ordem internacional. Os pessimistas vêem apenas as contradições, a emergência do nacionalismo e do racismo, a difusão da cultura de massa, a vitória do irracionalismo e a instauração do pós-modernismo.

A razão pela qual as questões tão complexas como as de ciência e tecnologia tendem a ser tratadas de forma tão simples e extremada é que os problemas e oportunidades gerados pelos novos conhecimentos são de tal monta, no mundo moderno, que eles transcendem a órbita dos especialistas e das decisões de gabinete e tendem a entrar no mundo da política e dos grandes interesses sob o olhar atento dos meios de comunicação de massas. Quando isso ocorre, desaparecem as cores cinzas, em benefício do branco e negro, ou das cores fortes. Esta é uma dificuldade, mas também uma oportunidade importante. É difícil, mas necessário, preservar um espaço para decisões refletidas, ponderadas e bem avaliadas sobre a área da ciência, da tecnologia e da educação como um todo, na qual as ambigüidades são muitas e a pressão por posicionamentos bombásticos e radicais é intensa. A exposição crescente dessas questões ao escrutínio da opinião pública, por meio da imprensa, dos partidos políticos e dos movimentos sociais deve ser vista também como um sinal da importância crescente desses temas e uma garantia de que, bem conduzidos, eles poderão encontrar na sociedade o eco e o apoio de que necessitam.

Parte III

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

8

A FORÇA DO NOVO*

Os intelectuais sempre procuraram exercer influência sobre as sociedades de que fazem parte. Sacerdotes, letrados e advogados disputaram durante séculos com guerreiros, príncipes e nobres as posições de prestígio, autoridade e decisão. Também lutaram uns contra os outros. Os arranjos resultantes dessas disputas descrevem, em linhas gerais, os conteúdos e orientações valorativas de civilizações passadas e presentes[1]. A época moderna trouxe para essa arena um novo tipo de intelectual, que afirma ser detentor da credencial máxima para suas aspirações de prestígio e de poder: os novos conhecimentos, amparados pelas certezas da ciência. Na Europa Ocidental, os novos intelectuais faziam parte de amplos movimentos sociais que puseram fim à ordem tradicional e fizeram surgir o mundo moderno. Graças a essa associação histórica, os valores do conhecimento empírico, do uso da

* Publicado em Peter Wagner, Carol H. Weiss, Björn Wittrock, Hellmut Wollman (eds.), *Social Science in Societal Contexts: The Policy Orientation and Beyond*, Cambridge University Press, 1993, e originalmente como "A Força do Novo: Por uma Sociologia dos Conhecimentos Modernos no Brasil", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 5(2): 47-66, 1987. Sou grato aos comentários e sugestões de Martin S. Trow, Robert A. Packenham, Elisa Pereira Reis e Lúcia Lippi de Oliveira às primeiras versões deste texto.

1. *Economia e Sociedade*, de Max Weber, pode ser entendida como uma tentativa ambiciosa de considerar o desenvolvimento das civilizações dentro dessa perspectiva.

razão, da liberdade individual, da justiça social e da conquista da natureza davam a impressão de ser uma coisa só: tudo era moderno e progressista[2].

Os proponentes da fé racionalista tiveram de enfrentar os intelectuais de velho tipo na disputa pela supremacia de suas novas idéias em relação às antigas e provar aos detentores de poder, assim como aos novos grupos sociais em ascensão, como a ciência lhes poderia ser útil. A defesa do pensamento moderno se baseou, desde o início, em duas linhas de argumentação. A primeira se liga à corrente de pensamento da economia e do liberalismo político, geralmente associados à tradição inglesa. Toda a ênfase é posta na liberdade de pensamento e de pesquisa individual, assim como na eliminação das barreiras institucionais e morais ao livre pensar individual. A racionalidade científica individual teria como resultado uma sociedade racional e eficiente, da mesma forma que a racionalidade econômica individual teria como resultado uma economia rica e próspera. Nessa perspectiva, a economia torna-se a ciência social por excelência, ao demonstrar como a racionalidade individual e o egoísmo proporcionam a verdadeira base do bem-estar coletivo, fornecendo, com isso, os fundamentos lógicos para os valores econômicos, sociais e políticos do liberalismo.

A segunda perspectiva é decididamente francesa. *Liberté* não existe sem *Egalité* e, mais especificamente, sem *Fraternité*. Não se pode esperar que a solidariedade fraternal e a justiça social fluam naturalmente do auto-interesse individual; para isso é necessário um Estado ativo e intervencionista, administrado de acordo com os princípios da ciência moderna. O positivismo de Auguste Comte leva essa noção à sua conclusão natural: os poderes da ciência não se limitam à compreensão e domínio da natureza, devendo ser estendidos à organização da sociedade. Seu objetivo é produzir um plano geral para a organização da sociedade, que os indivíduos devem acatar. À sociologia, ciência da sociedade, fica reservado o papel de ciência das ciências. Na versão de Durkheim, os fatos sociais existem por si mesmos e o comportamento dos indivíduos é determinado por eles; liberdade de decisão e julgamento são meras ilusões.

Os positivistas eram evolucionistas, e para eles a sociedade ainda tinha de ser elevada a níveis mais altos de racionalidade. Isso seria obtido por meio da descoberta de leis, mecanismos e procedimentos técnicos que viessem a desvendar um mundo preordenado pelo processo evolutivo[3]. Nesse sentido específico, o positivismo evolucionista incorpora a história.

2. Sobre as relações históricas entre novos conhecimentos e setores sociais em ascensão, ver J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, Englewood/New Jersey, Prentice Hall, 1971 (há tradução brasileira).

3. Em contraste, o evolucionismo de origem inglesa era darwiniano, com um forte elemento de individualismo e competição (sou grato a Lúcia Lippi por chamar minha atenção para o contraste entre Comte e Spencer a esse respeito).

Na perspectiva positivista, a política aparece como um conflito entre luz e trevas, ciência e ignorância. A vida política não é entendida como uma inter-relação entre grupos distintos com valores e preferências diferentes, mas direitos igualmente legítimos. Não há espaço para "regras do jogo" aceitas de comum acordo. Não há jogo para ser jogado com lisura, só uma guerra contra as trevas a ser ganha.

A tradição francesa reserva um lugar para os intelectuais na vida política que na outra tradição quase não existe. Talvez seja por isso que essa versão do iluminismo se tenha disseminado com muito mais facilidade do que a versão inglesa, que requer um Estado muito menos visível. E, a despeito de Comte, não foi a sociologia, mas as primeiras profissões modernas — a engenharia e a medicina de base experimental — que primeiro personificaram os projetos de reforma social científica em muitas sociedades. Foi esse o caso, sem dúvida, do Brasil, e outros países seguramente seguiram caminhos semelhantes.

Os historiadores, com razão, tendem a tratar a introdução dos ideais e valores da ciência, da tecnologia e da modernidade na América Latina como um capítulo da expansão mundial da cultura européia. Como as diferenças de contexto são tão grandes, sabe-se que os significados atrelados às novas idéias, e sobretudo suas implicações políticas e sociais, tendem a ser completamente distintos. O que tem faltado até agora é um exame mais aprofundado e sistemático dessas diferenças. Nessa passagem, expressões como "intelectuais", "modernização", "conservadorismo" e outras semelhantes tendem a perder ou alterar profundamente suas conotações usuais. Pessoas educadas desempenham papéis sociais diferentes em épocas e lugares distintos, e convém estar atento para não transportar conotações indevidas de sentido de um a outro contexto. Assim, a palavra "intelectual", num sentido mais amplo, refere-se a pessoas que receberam um volume substancial de educação formal; em um sentido mais restrito, porém, tem sentido idêntico ao de *intelligentsia* e refere-se a um papel especial desempenhado por essas pessoas em algumas circunstâncias, qual seja o de tentar formular e difundir amplas interpretações, visões de mundo de seus tempos e sociedades. É típico da *intelligentsia* buscar difundir sua palavra por toda a sociedade, e suas idéias são as armas no confronto político para grupos sociais mobilizados e em ascensão. Em outras circunstâncias, porém, os intelectuais mantêm-se próximos das elites, tentam influir na educação dos poderosos e emprestam sua competência aos governantes. Modernamente, esse tipo de intelectual é chamado de "tecnocrata". Em outras ocasiões os intelectuais colocam-se relativamente à margem, tentando encontrar um lugar na sociedade onde possam trabalhar e viver de acordo com seus próprios padrões e valores, sem necessariamente tratar de conduzir ou liderar outros. Este é, tipicamente, o papel "profissional", que muitas vezes assume as características das profissões liberais, grupos profissionais independentes e auto-regulados e sem vínculos

empregatícios com seus clientes. Por fim, pessoas educadas podem também ocupar posições assalariadas, mal-remuneradas e relativamente pouco valorizadas; nessas circunstâncias, elas muitas vezes se intitulam "trabalhadores intelectuais" ou, simplesmente, colarinhos brancos.

Os diferentes papéis desempenhados pelos portadores dos novos conhecimentos podem ter pelo menos duas implicações amplas e distintas para suas sociedades, uma política e outra mais epistemológica. Análises sobre as implicações políticas têm estado muito em voga ultimamente nas ciências sociais, levando ao questionamento da associação normalmente aceita entre conhecimentos modernos, liberdade social e política e iluminismo. Em lugar de ser um instrumento para o progresso da humanidade, o conhecimento moderno e suas instituições correlatas, a educação formal, a pesquisa científica e as modernas tecnologias, são apresentados, agora, como simplesmente mais um instrumento de opressão e controle social. O que o texto que se segue procura mostrar, no entanto, é que o mesmo tipo de conhecimento pode ser utilizado para objetivos sociais diferentes e muitas vezes contraditórios. Em nome do "progresso", podem surgir arranjos políticos extremamente tecnocráticos e autoritários; segundo esse mesmo critério, mobilizações populares de cunho cultural, étnico ou educacional podem estar associados, às vezes, a arranjos políticos extremamente conservadores. Continua sendo válido, no entanto, examinar que condições favorecem o desenvolvimento de competências intelectuais e técnicas efetivas e quais as que levam ao simples uso de idéias modernas como instrumento na luta pelo poder. Em determinadas condições, por exemplo, engenheiros podem desempenhar diversas funções sociais, como intelectuais, tecnocratas ou profissionais; além disso, também podem ser engenheiros competentes ou incompetentes. As duas questões são independentes, exigem explicações separadas e podem ter implicações sociais profundamente diversas em suas diferentes combinações.

Se essas noções gerais fazem sentido, elas devem permitir uma interpretação nova do papel histórico dos conhecimentos modernos no Brasil. O objetivo do texto que se segue é sugerir, ainda que a vôo de pássaro, alguns temas e linhas gerais para essa interpretação[4].

O iluminismo científico no Brasil

O conhecimento técnico e científico surgiu na Europa como parte da ideologia de grupos sociais emergentes, como parte da tendência geral à

4. O modernismo tem sido amplamente discutido no Brasil, mas quase que exclusivamente como fenômeno artístico e literário, uma literatura que não será tratada aqui.

ampliação das liberdades e da participação política, tanto em sua vertente inglesa quanto na continental. Na América Latina, no entanto, esses conhecimentos foram importados por grupos extremamente restritos, freqüentemente de elite, que os utilizavam na competição com as elites mais tradicionais. Assim, não é surpreendente que os conceitos usuais de "progressismo" e "conservadorismo" não se apliquem com facilidade. Exemplo disso foi José Bonifácio de Andrada, figura central do movimento brasileiro pela Independência e inteiramente a par dos valores pragmáticos da Europa de seu tempo. Não há dúvida de que Andrada pode ser qualificado de progressista por seus projetos de organizar um Estado moderno, pôr fim à escravidão e criar uma universidade moderna no Brasil. Esses objetivos, porém, eram incompatíveis com um sistema político aberto que, deixado a si mesmo, tenderia, quase certamente, a não inovar. Confrontado com as realidades da vida política, Bonifácio de Andrada acabaria se aliando a grupos que não compartilhavam sua visão do social e do econômico, sendo, finalmente, expelido de suas posições de poder e de influência[5]. Seu drama antecipa o destino de uma longa sucessão de intelectuais que nunca conseguiram compatibilizar sua visão de mundo com as realidades políticas em que viveram.

Quando circunstâncias forçaram a corte portuguesa a vir para o Brasil no início do século XVIII e conceder à antiga colônia sua virtual independência, os portugueses não tardaram a criar uma escola de engenharia militar no Rio de Janeiro. Também criaram duas escolas de medicina, uma no Rio de Janeiro e outra na velha capital colonial, Salvador, além de autorizar a abertura de duas escolas de direito, em São Paulo e em Recife[6].

Pouco se sabe sobre as razões que nortearam essas decisões de especialidades e lugar, mas até certo ponto é possível especular. Nos longos séculos de domínio colonial, os portugueses jamais permitiram a criação, no Brasil, de uma universidade de orientação católica do tipo das que foram criadas em tantas partes do Império espanhol. As relações do Estado português com a Igreja sempre foram simbióticas mas conflitantes, como ficou claro por ocasião da expulsão dos jesuítas no século XVIII, tendo como principal resultado a interrupção do controle que exerciam sobre a Universidade de Coimbra. Jamais houve um cisma aberto entre o Estado português e a fé e a ortodoxia católicas, como se observou em muitos outros países da Europa Ocidental por meio dos movimentos da

5. Ver Emília Viotti da Costa, *The Brazilian Empire: Myths and Realities*, Chicago, University of Chicago Press, 1984, especialmente o cap. 2.
6. Para uma história das instituições educacionais e científicas brasileiras,ver S. Schwartzman, *A Space for Science: The Development of the Scientific Community in Brazil*, University Park: Pennsylvania University Press, 1991 (versão revista e ampliada de *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, São Paulo/Rio de Janeiro, Cia. Editora Nacional/Finep, 1976; e S. Schwartzman, (ed.), *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982

Reforma. Todos eram (e, no Brasil de hoje, ainda são) oficialmente católicos, e a Igreja desempenhava um papel central e insubstituível na educação dos jovens, nos rituais de passagem e enquanto única fonte de código moral válido, mesmo que raramente seguido. Uma carreira sacerdotal, porém, dificilmente era vista como desejável; em vez disso, era uma opção menor para os bastardos, os de sangue mestiço e outros excluídos, o que reforçava seu *status* relativamente baixo. A elite preferia mandar seus filhos para as escolas de direito, e a organização extremamente complexa da burocracia patrimonial portuguesa parecia garantir emprego para todos os bem-nascidos.

A distribuição das novas instituições educacionais pelo território brasileiro no século XIX deixa entrever o modo como as prioridades estavam se alterando. A transferência da Coroa portuguesa para o Brasil sob proteção inglesa e perseguição francesa foi o ponto mais baixo da história de Portugal desde os anos gloriosos das descobertas, e sua total debilidade militar explica, certamente, a prioridade que se deu a escolas militares no Rio de Janeiro. A segunda prioridade era medicina e cirurgia, tanto por razões militares como devido às condições sanitárias lamentáveis que prevaleciam na época. Nada mais adequado do que sediar em Salvador, a maior cidade do país e a mais importante depois da capital, a segunda escola de medicina. Como os cursos de direito eram considerados a melhor garantia de um bom emprego para os filhos da pequena nobreza local na decadente Recife e na estagnada São Paulo, essas cidades obtiveram as escolas de direito que desejavam.

Tudo indica, assim, que a Coroa colocou junto a si o que lhe parecia mais importante, os cursos militares, de engenharia e medicina, e deixou às elites locais seus cursos de direito. Se esta era, de fato, a ordem de prioridade daquele tempo, o modelo não permaneceu inalterado ou inquestionado nos anos que se seguiram. As escolas de direito de Recife e de São Paulo afastaram-se do domínio da lei canônica e dos códigos tradicionais portugueses e começaram a receber o influxo de diversas correntes do pensamento liberal; as academias militares evoluíram para escolas de engenharia, que constituíam terreno fértil para os valores científicos do positivismo, e a profissão médica, estimulada por suas descobertas e resultados no combate às moléstias tropicais na virada do século, desenvolveu suas próprias aspirações messiânicas.

Esses desenvolvimentos não foram, certamente, exclusivos de Portugal e do Brasil. A Espanha também expulsara os jesuítas de seu Império durante o século XVIII e fizera um esforço de *aggiornamento* que atingiria as colônias e continuaria exercendo sua influência depois dos anos da independência[7].

7. Ver, por exemplo, Frank Safford, *The Ideal of the Practical: Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*. Austin, University of Texas Press, 1976.

Os planos dos engenheiros

A noção de que a sociedade poderia ser planejada e gerida por engenheiros estava bem de acordo com a tradição francesa e teria grande impacto no Brasil. Enquanto na tradição inglesa a engenharia sempre fora uma ocupação menor e sem foros de nobreza, a École Polytechnique foi, desde o início, o lugar onde a elite administrativa francesa era educada. Lá, a educação militar era ministrada juntamente com o treinamento em matemática e física; pensava-se que essa combinação prepararia as melhores mentes cartesianas, prontas para construir pontes, comandar exércitos e dirigir a economia. Essa descrição e as diferenças entre as tradições anglo-americana e francesa são, ainda hoje, válidas.

O modo como a antiga escola militar do Rio de Janeiro mudou de nome e objetivos durante o século XIX é uma boa indicação sobre os papéis que lhe eram atribuídos. Quando foi fundada, em 1810, como Real Academia Militar, esperava-se que oferecesse um "curso completo de ciências matemáticas, de ciências de observação, quais a física, química, mineralogia, metalurgia e história natural, que compreenderá o reino vegetal e animal e das ciências militares em toda sua extensão, como a de tática como de fortificação e artilharia"[8]. A profissão militar nunca desfrutou de muito prestígio no Brasil, exceto talvez no Sul do país, e os aspectos civis sempre prevaleceram na escola. Em 1858 a Academia Militar mudou de nome, passando a chamar-se Escola Central e finalmente, em 1974, adotou a denominação francesa de Escola Politécnica.

O fato de que a engenharia civil predominasse não significava que a escola fosse particularmente competente enquanto local para a formação especializada nas técnicas mecânicas ou de construção ou para o estímulo da competência nas ciências físicas e naturais. Adotavam-se livros-texto ultrapassados, quase não havia aulas práticas nem experimentais, o trabalho de pesquisa era praticamente inexistente. Provavelmente, tudo isso não fazia muita diferença diante das limitadas necessidades tecnológicas da sociedade brasileira naquela época. A Escola de Minas de Ouro Preto, criada sob supervisão francesa em 1875, não teve um desempenho especializado muito melhor ao longo do tempo, apesar de ter iniciado suas atividades dentro de padrões acadêmicos muito mais estritos. O solo de Minas era rico, mas não havia condições econômicas para o desenvolvimento de uma indústria de mineração que fizesse uso dos talentos especializados que a velha Escola de Minas deveria formar[9]. Somente em São Paulo, onde a Escola Politécnica

8. Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, citada por T. Franken, "Cronologia da Ciência Brasileira", em S. Schwartzman, *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, *op. cit.*, p. 352.
9. José Murilo de Carvalho, *A Escola de Minas de Ouro Preto: O Peso da Glória*, São Paulo/Rio de Janeiro, Cia. Ed. Nacional/Finep, 1978.

local foi criada em 1814 para acompanhar de perto a expansão do sistema ferroviário para o interior do território cafeeiro, atingiu-se um nível de ensino mais técnico e especializado.

O que deu sentido à Escola Politécnica do Rio de Janeiro (bem como à Escola de Minas e, em certa medida, à Politécnica de São Paulo) foi o papel que desempenhou na criação de uma nova linhagem de intelectuais de elite, capazes de pôr em cheque a cultura estabelecida dos bacharéis e da Igreja, em nome da ciência moderna. A doutrina positivista deu aos engenheiros a certeza de que tinham o direito e a competência de gerir a sociedade, que se tornaria melhor e mais civilizada se o poder estivesse em suas mãos. Os positivistas se mobilizaram contra a monarquia, defenderam a educação para todos e melhores salários para a classe trabalhadora, fizeram oposição à Igreja e a todas as formas de organização corporativa da sociedade (e se opuseram, por isso, à criação de universidades), combateram a vacina obrigatória e, antes de mais nada, organizaram-se em sociedades secretas e conspiraram para a tomada do poder. A marca de sua vitória, Ordem e Progresso, está até hoje registrada na bandeira do país.

O positivismo foi apenas a primeira e mais evidente manifestação da tendência dos que estavam ligados à tecnologia e às ciências exatas a concluir que tinham a competência requerida e, por isso, o direito de liderar a sociedade. Os militares, que ao longo de sua história permaneceram como uma espécie de carreira de engenharia de segunda classe, foram os que se ativeram mais fortemente, e por mais tempo, a essa ideologia; faziam-no, sobretudo, no âmbito do Exército, que sempre teve um componente menos técnico do que a Marinha ou, mais recentemente, a Aeronáutica. Isso não significa, evidentemente, que essas corporações não fossem também politizadas, e até mais; mas foi no Exército que se desenvolveu uma visão articulada do papel messiânico das Forças Armadas, consubstanciada na doutrina de segurança nacional[10].

Também o marxismo, no Brasil, resultou em grande medida das tradições militares e de engenharia. Traduzido do francês, distanciado de movimentos operários organizados e despido de sua inspiração hegeliana, o marxismo tendia a ser visto simplesmente como apenas mais uma variante do evolucionismo positivista. No começo do século XX, imigrantes italianos,

10. Ver, a respeito, Vanda M. Costa, *A Escola Superior de Guerra: Um Estudo de Currículos e Programas*, Rio de Janeiro, Iuperj, 1978, dissertação de mestrado. Enquanto interpretação fechada, abrangente e formal do sistema social, essa doutrina apresenta grande similaridade com as visões funcionalistas mais extremas da sociologia parsoniana, uma aproximação que pode ser mais do que simples coincidência e que mereceria uma pesquisa mais profunda, que examinasse inclusive os materiais de ensino dos cursos que oficiais superiores brasileiros seguiram nos Estados Unidos no período do pós-guerra. Claramente não-parsoniana, no entanto, foi a colocação da organização militar como guardiã insubstituível dos "objetivos nacionais permanentes", que seriam apreensíveis pelo exercício da racionalidade técnica, e por isso fora do alcance dos leigos.

espanhóis e da Europa Central trouxeram para o Brasil os ideais da organização e ação política das classes trabalhadoras. Entre eles prevalecia o anarquismo, e alguns aderiram aos princípios do socialismo científico do internacionalismo comunista. A velha guarda comunista do país seria inteiramente suplantada, no entanto, pelo grupo militar liderado pelo capitão Luís Carlos Prestes. Se a insurreição de 1935 foi um fiasco como movimento político, ela teve como resultado, no entanto, que Prestes e seu grupo de jovens tenentes permanecessem à frente do Partido Comunista do Brasil até meados da década de 70, impedindo, dessa forma, a emergência de uma liderança marxista alternativa, fosse ela sindical ou intelectual, com as notáveis exceções de praxe.

Os engenheiros também trataram de assumir uma posição mais direta de comando por meio do controle do habitat humano das cidades. A criação de Belo Horizonte como nova capital para o antigo estado de Minas Gerais, que deveria renascer com o advento da República, manteve-se como símbolo que ressurgiria quando um ex-prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, resolveu dar nova partida à história brasileira com a construção de Brasília. No início do século XX, o Brasil passou por sua experiência mais significativa de renovação urbana, pela transformação do Rio de Janeiro numa cidade ao estilo francês, durante a gestão de Pereira Passos. Só agora os historiadores e sociólogos começam a estudar como se deram essas experiências, quais eram seus pressupostos e como as pessoas se encaixariam ou não nos planos que saíam das pranchetas dos engenheiros e arquitetos. As três experiências tiveram em comum pelo menos uma característica, ou seja, a noção de que havia um plano a ser seguido, linhas retas a serem transferidas para o mundo real, e que as pessoas deveriam ser levadas, convencidas, educadas ou simplesmente obrigadas a aceitá-los. Em Belo Horizonte, construída numa região montanhosa, as elevações de terreno não aderiram de bom grado aos triângulos e quadrados do arquiteto Aarão Reis, não por acaso um positivista que estudara na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Os mineiros aprenderam a lição e construíram Brasília em um planalto. No Rio de Janeiro, a velha cidade portuguesa, suja e apinhada, foi posta abaixo e as pessoas, obrigadas a abandonar suas casas, expulsas para subúrbios distantes, em um processo que voltaria a se repetir já nos anos 60. No Rio, como em muitas outras partes, a modernização urbana tornou-se sinônimo de autoritarismo e violência social[11].

11. A modernização forçada do Rio de Janeiro inspirou-se diretamente na renovação de Paris por Haussman e, sob muitos aspectos, teve implicações semelhantes. Para uma discussão ampla sobre modernização urbana e seu significado, ver M. Berman, *All That is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, New York, Simon and Schuster, 1982. Para o Rio, ver Jeffrey Needell, "Rio de Janeiro at the Turn of the Century: Modernization and the Parisian Ideal", *Journal of Inter-american Studies*, 25 (1) fev. 1983, e "Making the Carioca Belle Epoque Concrete", *Journal of Urban History*, 10 (4) ago. 1984. Para Brasília, ver James Holston, *The Modernist City: Architecture, Politics and Society in Brasília*, Universidade de Yale, 1986, tese de doutorado.

Brasília recorda que em nenhum outro lugar foi tão evidente a existência de laços paradoxais entre o iluminismo dos engenheiros e o autoritarismo político quanto na moderna arquitetura brasileira. O país entrou no mundo da arquitetura moderna nos anos mais negros do Estado Novo, quando se experimentavam idéias de poder totalitário que pareciam prevalecer na Europa. Para os tenentes que acompanharam Vargas na tomada do poder em 1930, os regimes soviético, alemão e italiano eram igualmente fascinantes e não muito diversos uns dos outros. Depois do levante de 1935, só os exemplos fascistas continuaram aceitáveis. Um país em construção, poderoso e moderno, precisava de grandes obras, e Le Corbusier disputou palmo a palmo com o italiano Marcelo Piacentini o privilégio de construir o grande sonho do ministro Capanema, a Cidade Universitária do Rio de Janeiro[12]. Le Corbusier e seus seguidores brasileiros, liderados por Lúcio Costa, saíram derrotados, mas tiveram a oportunidade, mais tarde, de construir a sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro. Essa disputa, que pode ser vista como um simples confronto entre grupos profissionais e estilos arquitetônicos, desenvolveu-se num âmbito muito mais amplo, no qual o conflito entre os jardins e rodovias suspensas de Le Corbusier e as colunas romanas de Piacentini aparece como a encarnação do conflito entre fascismo e socialismo.

A construção do edifício do Ministério da Educação contribuiria para dar ao regime Vargas, e especialmente ao seu ministro da Educação, uma aura progressista que nunca tiveram nem pretenderam ter. Escrevendo em 1945 sobre esse edifício, Lúcio Costa o descreve como "linda e pura flor do espírito, prenúncio certo de que o mundo para o qual caminhamos inelutavelmente poderá vir a ser, apesar das previsões agourentas do saudosismo reacionário, não somente mais humano e mais justo, senão, também, mais belo"[13]. Enquanto no Rio se discutiam os grandes projetos, o prefeito de Belo Horizonte encarregava Oscar Niemeyer e Cândido Portinari de projetar e decorar as edificações que iriam circundar a lagoa da Pampulha. Mais tarde, Lúcio Costa assinaria o plano mestre de Brasília, Niemeyer projetaria os edifícios e todos jurariam mais uma vez, pelo menos por algum tempo, que a arquitetura moderna na cidade nova seria um novo início de uma nova era para o Brasil.

A Politécnica também produziu empresários. O capitalismo brasileiro em São Paulo deriva principalmente da combinação do dinheiro das planta-

12. A Universidade do Rio de Janeiro, sob o nome de Universidade do Brasil, deveria ser o modelo que seguiriam todas as instituições de ensino superior do país. Quase toda a energia, porém, era destinada ao planejamento físico de suas edificações, a serem construídas próximo à Quinta da Boa Vista. As maquetes do projeto Piacentini chegaram a ser expostas no Rio de Janeiro, mas a guerra impediu que a obra fosse executada. Ver S. Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa, *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra/Edusp, 1984, pp. 93-105.

13. Carta a Gustavo Capanema, out. 1945. CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC/Costa, L., doc. 1, série b. Transcrito em *Tempos de Capanema*, *op. cit.*, pp. 355-359.

ções de café com o impulso trazido pelos imigrantes europeus. O engenheiro oriundo da Politécnica do Rio de Janeiro vinha de uma outra linhagem. Tinha competência para saber onde encontrar as riquezas minerais do país ou que tipos de grandes projetos o governo poderia se interessar em empreender. Sabia francês, às vezes alemão e inglês, e era capaz de lidar com capitalistas e governos estrangeiros. Além disso, estava equipado com os sobrenomes que convinha e tinha os contatos necessários para obter as licenças, autorizações e concessões para seus projetos. Esse tipo de empresário era, decididamente, um defensor da iniciativa privada, mas só tinha condições de se desenvolver à sombra do Estado. Essa associação "neomercantilista" entre Estado e interesses privados não era, naturalmente, nenhuma novidade na tradição brasileiro-portuguesa de administração colonial. Mas não há dúvida de que impõe certas conotações pouco comuns à imagem convencional de um empresário capitalista[14].

Um último derivado da tradição da Politécnica foram as ciências exatas. A matemática, a física e a astronomia surgem na antiga Politécnica, graças a uns poucos indivíduos de talento que se beneficiavam de contatos estreitos com a França e tentaram inaugurar um espaço intelectual e institucional para a pesquisa pura, que ao mesmo tempo estivesse livre dos aspectos pragmáticos da engenharia e das restrições ideológicas do positivismo. Esses intelectuais criticavam as limitações da educação profissionalizante, escreviam artigos complexos demonstrando os erros científicos do positivismo e envolveram-se na organização das primeiras universidades do país, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Para eles, a ciência moderna e a matemática eram ingredientes necessários da cultura moderna, e queriam trazer esse elemento para o Brasil[15].

A Segunda Guerra Mundial iria alterar tudo isso. A nova geração de jovens físicos, iniciada pelos professores estrangeiros da Universidade de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, estava convencida de que tinha um papel muito mais importante a desempenhar. Esses cientistas acompanhavam os avanços da tecnologia nuclear, entusiasmavam-se com o uso da racionalidade técnico-econômica na transformação da União Soviética em grande potência e consideravam que seu papel era trazer para o Brasil as vantagens da energia nuclear e os benefícios do planejamento racional. Para alguns,

14. A atuação desse tipo de empresário e seu confronto com as vertentes mais nacionalistas e estatizantes da tecnocracia brasileira podem ser captados de forma embrionária nos dilemas que acompanharam a criação do Instituto Nacional de Tecnologia no Rio de Janeiro. Ver, a respeito, S. Schwartzman e Maria Helena Magalhães Castro, "Nacionalismo, Iniciativa Privada e o Papel da Pesquisa Tecnológica no Desenvolvimento Industrial: Os Primórdios de um Debate", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Iuperj, 27(1): 89-111, 1984.

15. Ver, a respeito, Amoroso Costa, *As Idéias Fundamentais da Matemática*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional/Grijalbo, 1971.

isso significou militar em partidos políticos comunistas ou socialistas; para outros, significou participar de projetos governamentais ambiciosos e quase sempre frustrados na área de tecnologia avançada. Além disso, envidaram esforços para transformar as universidades brasileiras em instituições de base científica, abertas para todos, geridas democraticamente e altamente envolvidas com a solução dos problemas urgentes do país[16]. Devido a sua identificação com a esquerda, diversos dos mais conhecidos dentre essa geração de cientistas entrariam em conflito com os governos militares instituídos depois de 1964 e tiveram de partir para o exílio. Isso não impediu, no entanto, que muitos deles defendessem a orientação nacionalista e estatizante que os militares também personificavam. Medidas como a reserva de mercado para a informática e, já na Nova República, a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia foram, para muitos, a consagração de suas lutas.

Os médicos: "Melhor prevenir que remediar"

A idéia de que as ciências médicas não deveriam limitar-se à função curativa, mas desempenhar um papel mais social, preventivo, instalou-se solidamente nos círculos médicos brasileiros no século XIX[17]. Antes disso, como depois, o médico lidava basicamente com indivíduos que o procuravam em busca de ajuda e que tinham condições de pagar por seus serviços. As grandes epidemias de peste, lepra, varíola, tuberculose, tifo, doenças venéreas eram, em geral, da alçada das autoridades públicas e religiosas, que isolavam os atingidos, confortavam os moribundos, enterravam os mortos e exortavam os saudáveis a não viverem em promiscuidade. No início do século, provavelmente pela primeira vez no Brasil, solicitou-se aos médicos que tratassem de entender as causas das doenças que grassavam no Rio de Janeiro e que sugerissem medidas para curá-las. Os médicos encontraram problemas no ar, na arquitetura, no fornecimento de alimentos à população, na moral social... Suas recomendações eram, sobretudo, de cunho urbanístico, legal e moral, antes que estritamente médicas, e requeriam a aprovação e o empenho de autoridades mais altamente posicionadas. Nas décadas seguintes, porém, os médicos tentariam desempenhar um papel mais importante.

16. S. Schwartzman, "The Quest for University Research: Policies and Research Organization in Latin America", em Björn Wittrock e Aant Elzinga, *The University Research System: The Public Policies of the Home of Scientists*, Stockholm, Amqvist & Wiksell International, 1985, pp. 101-116.
17. O que se segue, assim como o próprio título desta seção, baseia-se em Roberto Machado, Angela Loureiro, Rogério Luz e Kátia Muricy, *Danação da Norma: Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil*, Rio de Janeiro, Graal, 1978.

Os autores de *Danação da Norma* citam uma tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1839, denominada *A Medicina Contribui para o Melhoramento da Moral e Manutenção dos Bons Costumes*, como indicativa na nova mentalidade de então[18]:

> Para que se preserve a saúde de uma população [resumem os autores], há necessidade de implantação de uma sociedade onde não se suscitem paixões, onde o caos foi desfeito, onde reina a ordem, onde tudo funciona, onde não existem monstros, onde os costumes são doces. A medicina, conhecendo o homem e as alterações de seu organismo provocadas pela desordem, deve guiar o processo de estabelecimento e o funcionamento desta sociedade, apontando sempre as causas de alteração e nelas intervindo. Oferece o saber do corpo, que deve ser disseminado por toda a sociedade, fazendo com que cada um evite a paixão e a desordem e que deve ser a base de funcionamento do corpo social. É ainda a formulação do sonho de uma república dos médicos, república onde tudo é ordem, calma, luz; onde o equilíbrio está instaurado. Temperança, continência, moderação nos costumes, tranqüilidade da alma são virtudes que se opõem à turbulência e desordem em defesa da vida; virtudes cujo exercício é relacionado a uma sociedade que o permite, que o funda. A medicina estuda a influência do estado social sobre o homem, do modo de governo, da liberdade, da escravidão, das crenças religiosas e a partir daí, percebendo as alterações funcionais que podem decorrer desta influência, faz sua proposta de sociedade de equilíbrio[19].

A Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, criada em 1829, dedicar-se-ia persistentemente ao objetivo de colocar a sociedade sob a supervisão científica da profissão médica e, ao mesmo tempo, lutaria com todas as suas forças contra as formas não-institucionalizadas de trabalho médico, da homeopatia à medicina caseira e tradicional.

É justo, provavelmente, dizer que a profissão médica nunca teve, no Brasil, a mesma força que tiveram os engenheiros na defesa de suas propostas ambiciosas. Uma das explicações para esse fato é que o mercado para a prática privada da medicina sempre foi melhor do que o que cabia aos engenheiros, e por isso os médicos tinham melhores condições de abraçar mais de perto os cânones de uma profissão liberal. Só os médicos mais ligados a hospitais gerais, os sanitaristas e os médicos militares tentariam desempenhar um papel mais abrangente. Suas maiores realizações deram-se no início do século XX, quando os especialistas em medicina sanitária se uniram aos engenheiros para a reorganização e saneamento do espaço urbano, mais especificamente do Rio de Janeiro: a cidade foi rasgada por largas avenidas,

18. Tomás Antunes Abreu, *A Medicina Contribui para o Melhoramento da Moral e Manutenção dos Bons Costumes*, tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1839.
19. *Danação da Norma: Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil*, op. cit., pp. 197-198.

as casas invadidas em busca de águas estagnadas e a população obrigada a vacinar-se em massa contra a varíola. Os tumultos que disso resultaram, conhecidos como a "revolta da vacina", atestam a violência a que a população foi submetida[20].

Se os médicos, enquanto grupo organizado, nunca detiveram muito poder, eles se aproximaram mais das ciências sociais do que os engenheiros e tiveram um importante papel na definição das ideologias sociais preponderantes no país. A antropologia física surgiu, entre nós, como um ramo da medicina legal. Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, trabalhava, na virada do século, com teorias biológicas que buscavam ligações entre formas físicas e comportamento criminoso. Essa literatura conduzia diretamente a questões sobre as qualidades (e os defeitos!) raciais da população brasileira e aos problemas de miscigenação e degeneração racial. As explicações para os problemas apresentados pelos brasileiros — preguiça, luxúria, indisciplina — transferiam-se das antigas teorias climáticas e ambientais para as novas teorias biológicas, supostamente mais científicas[21].

Esse diagnóstico teria de dar origem a um tratamento. A eugenia tornou-se questão importante nos círculos médicos brasileiros, e em 1920 realizava-se no Rio de Janeiro o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, com participantes de diversos países latino-americanos, seguido pela criação, em 1931, da Comissão Brasileira de Eugenia[22]. Propunham-se intervenções em muitas áreas, desde exames pré-nupciais, para controle de doenças venéreas, até a esterilização dos alcoólatras, sifilíticos e esquizofrênicos. Para alguns, o estoque racial brasileiro deveria aperfeiçoar-se naturalmente com o tempo, graças à superioridade do sangue branco. Outros, menos "otimistas", exigiam limitações estritas aos casamentos inter-raciais. Todos queriam que os imigrantes asiáticos e outros pertencentes a raças consideradas inferiores fossem isolados e que se fizessem leis favoráveis à imigração de europeus ocidentais[23].

Eugenia e raça deixaram de ser assuntos legítimos para a *intelligentsia* brasileira depois da Segunda Guerra Mundial. Os avanços extraordinários da medicina curativa durante a guerra e nos anos que se seguiram, asso-

20. José Murilo de Carvalho, *Os Bestializados*, São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
21. Nina Rodrigues foi um escritor prolífico, deixando vasta obra e muitos discípulos, dos quais o mais conhecido, provavelmente, é Artur Ramos (Ramos, 1943-1947). A essência das preocupações de Nina Rodrigues transparece no título de um livro em francês que nunca chegou a concluir, *La Dégénérescence psychique et mentale chez les peuples métis des pays chauds*. Fora do Brasil, ficou muito conhecido seu livro *The Africans in Brazil*, publicado em 1945 a partir da edição brasileira de 1932 (Nina Rodrigues, *Os Africanos no Brasil*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional).
22. Nancy Stepan, *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*, Ithaca, Cornell University Press, 1991.
23. Nancy Stepan observa que no Brasil a eugenia tendia a ter um forte componente lamarckiano, abrindo espaço para teorias "otimistas" de aprimoramento racial.

ciados ao próprio sucesso das campanhas sanitárias e epidemiológicas das décadas anteriores, deixaram a profissão médica sem plataforma social e ideológica própria. Essa situação começaria a mudar novamente nos anos 70, com dois processos simultâneos. O primeiro foi a progressiva erosão da medicina enquanto profissão liberal, com o aumento do número de médicos e a elevação do custo da medicina, processo que coincidiu com a ampliação da previdência social como um grande sistema estatal de medicina curativa. O segundo foi o reaparecimento, nos centros urbanos, de enfermidades contagiosas que pareciam ter sido eliminadas nos anos anteriores. Com essas alterações, as novas gerações de médicos brasileiros são muito diferentes das antigas. Em sua maioria, os novos médicos são empregados dos serviços de saúde, estão organizados em sindicatos e recorrem à greve quando sentem que necessitam; provavelmente não são tão bem treinados, em média, quanto seus antecessores (nas melhores escolas, por outro lado, sua formação é quase certamente melhor do que nunca) e têm uma percepção aguda de que os problemas de saúde que enfrentam dia a dia nos ambulatórios da Previdência não são fundamentalmente biológicos, mas sociais e econômicos. Parece haver, assim, em certo sentido, uma volta ao ponto de partida. A despeito de sua politização renovada e evidente militância, parece improvável que os médicos de hoje tentem, como no passado, desfraldar uma bandeira própria de reformas sociais. Vêem-se basicamente como trabalhadores intelectuais, parte de um proletariado intelectual crescente, e tendem a agir de acordo com isso.

Os bacharéis de direito

As profissões jurídicas não são propriamente portadoras de "conhecimento novo", no mesmo sentido que engenharia ou medicina. As faculdades de direito, no entanto, sempre acompanharam de perto as inovações do direito positivo de outros países, principalmente europeus, e neste sentido cumpriram um papel modernizador significativo, com algumas características bastante especiais[24].

No início, as ciências sociais não se distinguiam do direito. Na tradição administrativa portuguesa nunca houve separação clara entre os ramos executivo e judiciário, e os corpos legislativos, quando existiam, tendiam a ser débeis e subordinados ao governo central. Freqüentar uma faculdade de

24. Sobre a evolução do ensino jurídico no Brasil, ver Alberto Venâncio Filho, *Das Arcadas ao Bacharelismo*, São Paulo, Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977. Para uma crítica contundente ao ensino jurídico atual, ver José Eduardo Faria, *A Reforma do Ensino Jurídico*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987.

direito e colar grau não significava adquirir uma profissão especializada na assessoria ou advocacia jurídica, como tende a ser hoje. Os cursos jurídicos funcionavam, basicamente, como processo de socialização das novas gerações de elite e como preparação para ocupar as posições no governo que pudessem ser obtidas por meio de laços políticos e familiares. Quando não geriam a coisa pública diretamente, os advogados cuidavam da mediação entre o Estado e os interesses privados. Carreiras jurídicas baseadas predominantemente na competência profissional especializada tendiam a ser raras e só interessavam a uns poucos que não dispunham de outros trunfos.

Uma das conseqüências dessa proximidade entre direito e governo foi o desenvolvimento do direito administrativo como uma das mais significativas disciplinas das escolas de direito do país. O direito administrativo implica um "positivismo" jurídico que se recusa a ir além do texto da norma e, neste sentido, choca-se com as doutrinas jusnaturalistas que sempre foram o cerne das ideologias de justificação da profissão jurídica no país[25]. Ele tampouco abre espaço para uma sociologia do direito. Essa esquizofrenia entre a prática e a doutrina jurídicas talvez explique a dificuldade que os cursos de direito até hoje encontram, no Brasil, em, de fato, se modernizar.

O direito administrativo é, em certo sentido, uma teoria legalista da administração pública, em que a formalidade das leis escritas é o único elemento da realidade levado em conta. Em um sentido mais doutrinário, o direito administrativo ocupa-se daquelas situações em que uma das partes em um contrato legal, o governo, não só tem mais direitos do que a outra, o indivíduo, como também controla partes substanciais do próprio sistema legal responsável por dirimir eventuais conflitos de interesse. Nesse sentido, ele permite tanto a advocacia de interesses privados junto ao Estado como uma tecnologia de montagem de instituições e procedimentos governamentais.

Uma versão mais grandiosa do direito administrativo, desenvolvida por um pequeno grupo de eruditos, é o chamado "constitucionalismo", que, na tradição brasileira, significa não a competência em tratar dos aspectos constitucionais das questões legais, mas a própria capacidade de propor legislações abrangentes que afetam as definições legais básicas da organização institucional do país. Nesse sentido, o constitucionalismo está para as ciências políticas como o direito administrativo está para as ciências administrativas e organizacionais. O Brasil passou por alterações constitucionais suficientes, ao longo de sua história, para manter sempre ocupado um punhado de competentes constitucionalistas (1824, 1891, 1934, 1937, 1945, 1967, 1988, e diversas emendas e atos constitucionais entre uma e outra data). Os constitucionalistas funcionam como assessores de grupos políticos influentes em períodos de crise política e dão forma legal para o ajuste das transições. Até hoje não se fez um estudo aprofundado desse tipo de tecnocrata e seu

25. Sou grato a José Eduardo Faria por essa observação.

papel na política brasileira. Vale a pena mencionar, porém, os mineiros Francisco Campos, responsável pela maior parte da legislação autoritária brasileira desde a década de 30[26], e Afonso Arinos de Melo Franco, ativo nas constituintes de 1934 a 1987, como talvez os exemplos mais significativos dessa pequena elite.

Os advogados foram, portanto, políticos, profissionais e tecnocratas de alto nível, mas raramente uma *intelligentsia* no sentido mais clássico. As faculdades de direito, porém, tornaram-se famosas enquanto centros de ativismo político estudantil, fenômeno antigo na América Latina que prenuncia com grande antecipação processos semelhantes na Europa e nos Estados Unidos. Os estudantes de direito lideraram as manifestações pela entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial e contribuíram decisivamente para o debilitamento e final derrocada do Estado Novo, e continuaram ativos nos anos áureos da União Nacional dos Estudantes, até a década de 1960.

A oposição mais ativa ao regime militar de 1964, no entanto, veio muito mais dos advogados já formados do que propriamente de estudantes. A bandeira dos direitos humanos permitiu às associações jurídicas reclamarem a si um papel central na vida do país que os advogados vinham perdendo de forma marcante. O que aconteceu com os estudantes de direito não foi muito distinto, nesse particular, do que ocorrera com as instituições de ensino superior e seus estudantes como um todo. A mobilização política estudantil no Brasil atingiu seu ápice nos anos 60 e, desde então, vem declinando constantemente, depois de alguns anos de radicalização extrema no início dos anos 70[27]. É difícil dizer se a desmobilização que houve, desde então, foi resultado da ação repressiva dos militares ou conseqüência de novas realidades. A repressão aumentou muito, evidentemente, o custo da militância, mas poderia também ter incentivado o desenvolvimento da resistência e da oposição. Maior efeito pode ter tido, nesse processo, a grande ampliação no acesso ao ensino superior, que pela primeira vez abriu espaço para grupos sociais de origem menos elitizada, cuja preocupação primordial era sua própria mobilidade e os pequenos privilégios recém-adquiridos, e nesse sentido profundamente diferentes das jovens elites contestatárias dos anos anteriores.

O novo fenômeno nas instituições de ensino superior brasileiras nos anos 70 e 80 é a mobilização dos professores e de algumas categorias profis-

26. Nos anos do fascismo, Campos fez uma tentativa ambiciosa de dar uma fundamentação mais atualizada à sua maneira de entender a ordem política e a prática constitucional na qual militava. Suas fontes, no entanto, eram os teóricos do fascismo europeu, uma literatura que se tornou inutilizável no período do pós-guerra. Restou, como antes, a prática. Ver Francisco Campos, *O Estado Nacional: Sua Estrutura. Seu Conteúdo Ideológico*, Rio de Janeiro, J. Olympio, 1940, e S. Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa, *Tempos de Capanema*, *op. cit.*, pp. 61-65.
27. Essa seqüência, diga-se de passagem, ocorre ao mesmo tempo em muitos outros países, sugerindo uma causalidade comum.

sionais, como a dos advogados e a dos médicos. Os profissionais de agora são, em muitos casos, os estudantes de antes: entendem de política, sabem como se organizar, como se exprimir politicamente. Além disso, encontram-se em uma posição difícil, basicamente defensiva, do ponto de vista profissional e intelectual, o que contribui para explicar algumas características do ativismo político de hoje, onde os componentes corporativos predominam, freqüentemente, sobre os demais.

O direito continua sendo uma profissão de prestígio, mas passou por transformações importantes em épocas recentes. O diploma de advogado deixou de ser uma condição prévia para a carreira política, e certamente não a garante. Continua sendo verdade que, para quem tem as conexões e a origem social apropriadas, o diploma de advogado continua a ter sua utilidade, mas, na medida em que foi aumentando o número de detentores de diplomas, seu valor de mercado tendeu a diminuir.

Mais seriamente, o direito enquanto disciplina intelectual jamais conseguiu trazer a si a imagem de um conhecimento novo. Houve algumas experiências de modernização em lugares como a Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Católica do Rio de Janeiro, que deixaram sua marca. Desenvolvidos com a cooperação de especialistas norte-americanos nos anos 60, esses cursos tinham como principal objetivo a preparação de advogados capazes de trabalhar com as questões legais típicas de um mercado capitalista moderno, mas permaneceram como uma experiência isolada, freqüentemente referida, mas insuficiente para permitir o desenvolvimento de um campo novo de pesquisas e estudos de pós-graduação semelhante aos que existem nas demais ciências sociais[28].

Os cientistas sociais: o país legal e o país real

As ciências sociais surgiram no Brasil em uma contraposição entre o país formal, definido por sua legislação, e suas duras realidades empíricas. Exemplar, nesse sentido, foi a oposição entre dois grandes nomes, Rui Barbosa e Oliveira Viana. Rui Barbosa foi um escritor prolixo, sua erudição parecia infinita e em 1910 ele encabeçou a campanha civilista contra Hermes da Fonseca, como representante dos valores civis e liberais. Perdidas as eleições, com grandes denúncias de fraude, Rui Barbosa passou a personificar o que de melhor o pensamento jurídico era capaz de produzir.

28. Ver David M. Trubeck. *Law, Planning and the Development of the Brazilian Capital: A Study of Law in Economic Change*. New York, New York University, 1971; Joaquim Falcão, *Advogados, Ensino Jurídico e Mercado de Trabalho*, Recife, Massangana, 1984, e José Eduardo Faria. *A Reforma do Ensino Jurídico*, *op. cit.*, 1987.

Oliveira Viana era sua nêmesis. Recusava-se a olhar o Brasil e os brasileiros por meio da lente do direito e, em lugar disso, tratava de ver a realidade sociológica subjacente. Comparava a textura da sociedade brasileira às das européias e concluía que os brasileiros não tinham os ingredientes essenciais para a construção de uma ordem democrática. Suas explicações costumavam ser de fundo racial, na tradição inaugurada por Nina Rodrigues, e insustentáveis em termos das modernas ciências sociais; sua análise de como a sociedade brasileira se organiza em torno de clãs familiares e políticos, e de como a organização social do país partia dessa realidade, continua sendo um clássico das ciências sociais brasileiras[29]. Nos anos 30, Oliveira Viana defendia as tendências centralizadoras e modernizantes do regime Vargas, contra o pensamento liberal dos anos anteriores, que considerava parte da tradição formal e legalista que Rui Barbosa simbolizava: "O erro destes espíritos teorizadores [...] está na concepção, em que todos eles vivem, de que uma reforma política só é possível por meios políticos. Eles não concebem que haja outros meios capazes de modificar as condições da vida política de uma sociedade senão a modificação de suas instituições de direito público"[30].

Seria necessário, em lugar disso, trabalhar diretamente sobre a realidade social. Como conselheiro do governo, foi responsável por muitas inovações introduzidas na legislação social naqueles anos e opunha-se às formas mais extremadas de conservadorismo de direita que com ele coexistiam[31]. Oliveira Viana foi apenas um entre diversos intelectuais, a maioria formados inicialmente em direito, que nas décadas de 20 e 30 tratava de entrar em contato com o Brasil real[32]. Além dos livros que escreviam, também tentaram influenciar diretamente o curso dos acontecimentos e sentiam-se atraídos pelas áreas nas quais a sociedade poderia ser atingida mais diretamente, como a educação.

A mobilização em torno das questões educacionais levou à formação de um novo grupo de cientistas sociais que ficou conhecido como "os educadores": Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram os mais conhecidos. No início dos anos 30, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* provocou forte reação entre os intelectuais católicos. Apesar disso, nos anos seguintes, os "pioneiros" engajaram-se numa série

29. Oliveira Viana, *O Idealismo na Constituição*, 2. ed., Cia. Ed. Nacional, 1949, vol. 141 (Col. Brasiliana).
30. *Idem*, p. 111.
31. Ele se opôs, por exemplo, ao Estatuto da Família proposto pela Igreja e chegou a propor que o governo encarregasse os proprietários rurais para que assumissem diretamente a responsabilidade pela previdência social no campo. Cf. *Tempos de Capanema*, *op. cit.*, pp. 111-122.
32. Gilberto Freyre, no entanto, havia estudado ciências sociais na Universidade de Columbia, e essa formação distinta talvez explique em parte seu isolamento no ambiente intelectual brasileiro.

de projetos educacionais desenvolvidos pelos governos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e pelo governo federal. Na medida em que os educadores iam ocupando postos na burocracia educacional em expansão, tentando fazer na prática, com as acomodações que se fizessem necessárias, o que antes pregavam em livro, seus papéis de intelectuais foram sendo substituídos pelos de tecnocratas.

É possível discutir eternamente quais concessões eram ou não admissíveis e quais significaram, na prática, uma traição aos ideais renovadores expressos no manifesto. O fato é que o sistema educacional brasileiro jamais preencheu as expectativas dos educadores, por uma série de fatores políticos, culturais e institucionais que ainda não estão completamente entendidos. Nos anos 50, novamente sob a liderança de Anísio Teixeira, organizou-se no Rio de Janeiro o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Seus membros já não acreditavam que poderiam reformar o país pela educação e, por isso, dedicaram-se a um amplo programa de estudos sociais que, de fato, tivesse condições de contribuir para a compreensão das condições gerais da sociedade brasileira[33]. Isso pode ter sido bom para as ciências sociais, mas não para a educação, que perdeu muito de sua legitimidade enquanto campo específico de reflexão intelectual. À medida que o sistema educacional brasileiro se expandia durante as décadas de 1960 e 1970, criaram-se faculdades e programas de pós-graduação em educação, e os educadores profissionais, que antes não passavam de um punhado, tornaram-se legião. Com o risco inevitável de qualquer generalização, é possível dizer que os educadores de hoje são bem organizados, seu mercado de trabalho é protegido pela legislação, mas seus salários são baixos. Lutam com firmeza por melhores condições de trabalho e tendem a acreditar que nada de muito importante pode ser realizado em prol do ensino brasileiro enquanto as condições sociais e econômicas mais gerais do país não forem radicalmente modificadas. Nesse sentido, eles continuam tributários da desqualificação da educação enquanto área específica de conhecimento e pesquisa, inaugurada pelo antigo CBPE e capitaneada, nas décadas seguintes, por Darcy Ribeiro.

Dois novos tipos de ciências sociais também emergiram nos anos 30, ambos em São Paulo. A Universidade de São Paulo, ou mais exatamente sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi o espaço para uma delas. A USP fora uma criação da elite do Estado em uma época de intensa competição com o governo federal; o objetivo era dotar São Paulo de um lugar onde seus filhos diletos pudessem estudar e que os tornassem capazes de assumir, a longo prazo, a liderança nacional a que o Estado se destinava,

33. Cf. Maria C. Mariani, "Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais", em S. Schwartzman (org.), *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, op. cit.

graças a seus recursos econômicos e empresariais. Considerado a uma distância de meio século, esse projeto parece ter alcançado uma dose considerável de sucesso.

Uma série de professores franceses mais ou menos famosos foi trazida para os cursos de ciências sociais e humanidades da USP a partir de 1935, incluindo nomes como Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e François Perroux, e outros menos conhecidos, mas mais presentes, como Roger Bastide, Pierre Daffontaines e Georges Dumas. A presença desse grupo parisiense criou uma grande excitação nos círculos intelectuais paulistas, e a permanência e as pesquisas desenvolvidas por alguns deles, como Roger Bastide, teriam um impacto duradouro.

Mais do que uma perspectiva sociológica coerente, os franceses trouxeram padrões acadêmicos bastante claros, assim como pressupostos implícitos a respeito da natureza do trabalho intelectual, que foram sendo transmitidos nos contatos do dia-a-dia com seus alunos. Seu estilo de trabalho tendia a ser monográfico, baseado em pesquisas de campo extensivas e incorporando elementos intelectuais da sociologia de Durkheim, do funcionalismo antropológico e das novas contribuições da psicanálise. Seus poucos discípulos brasileiros incorporaram esses padrões de trabalho e se prepararam, talvez pela primeira vez na história brasileira, para uma vida acadêmica.

Não caberia aqui reconstruir a história das ciências sociais da Universidade de São Paulo, mas tão-somente chamar a atenção para alguns de seus pontos mais salientes: os trabalhos mais antigos e na tradição funcionalista de Florestan Fernandes; os estudos monográficos sobre o negro de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni; o grupo de leitura de *O Capital*; as diferentes formas de envolvimento político de cada um. Da sociologia francesa ao marxismo, o grupo de São Paulo tratou de desenvolver um saber acadêmico que fosse também socialmente relevante e ajudou a difundir a idéia de que as ciências sociais estavam destinadas a produzir um projeto de redenção social e de que o cientista social tinha o dever de levar à frente esse projeto.

A maneira pela qual cada um levou à frente a passagem do acadêmico ao político foi uma questão de biografia pessoal. De um modo geral, foi possível para cada um incorporar a dimensão política sem perder a identidade acadêmica e fazer desenvolver uma imagem pública de *intelligentsia* de esquerda sem perder os vínculos naturais com as elites. Com poucas exceções, os intelectuais da USP estavam muito mais próximos das elites políticas e intelectuais de seu Estado do que seus professores franceses ou do que sua legião de seguidores brasileiros. Na medida em que o sistema educacional brasileiro se expandiu e os cursos de ciências sociais proliferaram, os cientistas sociais da USP passaram a desempenhar um papel paradigmático não só em relação à temática e metodologia de trabalho mas, sobretudo, quanto ao papel intelectual a que o cientista social

estaria destinado. A diferença, naturalmente, é que não é possível repetir em tão grande escala a experiência elitizada dos primeiros tempos da Universidade de São Paulo. Para a maioria de seus seguidores (assim como para alguns do grupo original, depois do trauma das cassações e exílios dos anos de regime militar), o papel acadêmico enquanto tal já não faz muito sentido, e as universidades são percebidas como um campo de batalha político, sem distinção possível entre os papéis do professor, do escritor e do ativista.

Outro projeto que surgiu ao mesmo tempo que o da USP, e dentro do mesmo contexto histórico, foi o da criação da Escola Livre de Sociologia e Política. Seu fundador foi Roberto Simonsen, uma mistura de empresário bem-sucedido, líder empresarial e historiador econômico. A escola tinha por objetivo formar empresários, líderes políticos e estadistas, e não acadêmicos ou intelectuais. Enquanto a USP se abastecia na França, a Escola de Sociologia trazia uma série de especialistas norte-americanos que, pela primeira vez na história das ciências sociais brasileiras, começou a falar em métodos quantitativos, ecologia urbana, estudos de comunidade[34].

Muitos filhos da elite paulista cursaram a escola e foram influenciados por ela. A escola sediou um número bastante grande de pesquisas sobre poder local, relações raciais, grupos imigrantes. Sua revista, *Sociologia*, foi por muitos anos a mais importante publicação de ciências sociais do país. Mas, apesar desses resultados, não seria incorreto afirmar que, como projeto intelectual, a Escola de Sociologia de São Paulo foi um fracasso. Jamais houve uma segunda geração de intelectuais oriunda dessa escola, numa indicação de que a sociologia no modelo americano, como uma disciplina acadêmica bem constituída e uma profissão diferenciada, nunca chegou a ter um futuro no Brasil. Como disciplina, ela não poderia competir com o charme intelectual trazido pela tradição francesa; profissionalmente, nem o Estado brasileiro nem seu setor privado estavam preparados para aceitar e fazer uso da competência técnica e executiva que os sociólogos norte-americanos começavam a afirmar que possuíam.

34. "Dois nomes se destacam entre os norte-americanos que vieram para a Escola de Sociologia, deixando uma influência significativa: Emílio Willems e Donald Pierson, que deixaram entre outras coisas um levantamento ainda válido da literatura sociológica brasileira até então. Pierson foi também autor de um dos mais difundidos livros-texto sobre metodologia de pesquisa no Brasil. Cf. Emílio Willems, *Cunha, Tradição e Transição em uma Cultura Rural no Brasil*, São Paulo, Secretaria de Agricultura, 1947; Donald Pierson, *Survey of the Literature on Brazil of Sociological Significance Published up to 1940*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1945, e *Teoria e Pesquisa em Sociologia*, São Paulo, Melhoramentos, 1977. Para uma discussão geral, ver Lúcia Lippi de Oliveira, *Donald Pierson e a Sociologia no Brasil*, trabalho apresentado ao X Encontro Nacional da Anpocs, Campos do Jordão, out. 1986.

Os ideólogos

A cidade serrana de Itatiaia, entre o Rio de Janeiro e São Paulo, foi durante algum tempo, no início da década de 1950, o ponto de encontro para intelectuais das duas cidades. O grupo de Itatiaia incluía economistas, advogados, cientistas sociais de diversas extrações e percepções sobre os problemas e necessidades do Brasil. Todos eles estavam de acordo, porém, quanto ao fato de que tinham um papel importante a desempenhar. Publicaram alguns números de uma revista, *Cadernos de Nosso Tempo*[35], e, alguns anos mais tarde, durante o governo de Juscelino Kubitschek, tiveram condições de organizar um instituto governamental, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que estava destinado a ter um grande impacto sobre os círculos intelectuais brasileiros.

Não eram pessoas predominantemente acadêmicas ou universitárias, mas intelectuais sem ligação institucional sólida. São Paulo, cidade provinciana apesar de sua importância econômica crescente, tivera condições de criar um meio universitário bastante significativo; o Rio de Janeiro, em comparação, era a capital do país, foco da atenção nacional, mas jamais (quem sabe se por isso mesmo?) pudera desenvolver uma ciência social acadêmica comparável à de São Paulo. Quase todos os membros do grupo de Itatiaia eram do Rio de Janeiro, e, para eles, seu papel social enquanto intelectuais era muito mais significativo de que suas eventuais filiações institucionais ou acadêmicas. Seus modelos, enquanto papel, não eram os professores franceses, mas intelectuais como Oliveira Viana, que, na década de 30, considerava ser sua tarefa pensar e fazer propostas para o futuro do país[36].

O ponto de união do grupo parece ter sido a crença de que os intelectuais desempenhariam um papel central em qualquer transformação por que passasse o Brasil no futuro. Todos estavam, certamente, familiarizados com o marxismo, mas sua percepção do papel das idéias na sociedade era diferente. Os intelectuais marxistas nunca pretenderam ter uma ideologia própria e diferenciada, mas sim contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe do operariado, e, nesse sentido, viam-se a si mesmos como desempenhando um papel político secundário e auxiliar. Os intelectuais do Iseb, no entanto, estavam muito mais próximos de Mannheim do que de Marx. Não falavam tanto de "classe trabalhadora" e sim de "massa", "povo" e nação, e a

35. Uma seleção de artigos dos *Cadernos de Nosso Tempo* encontra-se republicada em S. Schwartzman (org.), *O Pensamento Nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo"*, Brasília, Ed. da UnB, 1981. Sobre o Iseb, ver Caio N. Toledo, *Iseb. Fábrica de Ideologia*. São Paulo, Ática, 1978.

36. Não é por acaso que Alberto Guerreiro Ramos, uma das figuras mais conhecidas do grupo, tenha sido o principal responsável pela "redescoberta" dos intelectuais do pré-guerra na década de 1950. Cf. Guerreiro Ramos, *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, Andes, 1957.

ideologia, a ser elaborada pelos intelectuais, era vista como ingrediente essencial para dar forma a essas entidades que, por si mesmas, permaneceriam informes. Nesse novo sentido, a ideologia surge como uma construção intelectual deliberada, uma combinação de interpretação social, valores e mitos políticos, a ser formulada e difundida por intelectuais. Se tivessem sucesso, certamente estariam desempenhando um papel central na condução do país a seus novos destinos.

Que ideologia era essa? Uma das noções-chave era o nacionalismo. Na tradição socialista, o nacionalismo é geralmente identificado com valores conservadores e antiinternacionalistas. O grupo do Iseb trabalhou no sentido de retirar as conotações direitistas do nacionalismo e de associar o Brasil ao movimento terceiro-mundista então emergente e, aparentemente, bem-sucedido. Uma ideologia nacionalista seria capaz de forjar uma aliança política que atravessasse as barreiras de classe e pudesse unificar a nação contra aqueles que se opunham a seu progresso. Progresso, ou melhor, "desenvolvimento", era quase idêntico à industrialização, que seria realizada mediante a ação de um Estado modernizado e intervencionista[37].

O Iseb não sobreviveu enquanto grupo à polarização política dos anos 60. Alguns de seus membros decidiram tentar a sorte da política eleitoral; outros foram-se posicionando cada vez mais à esquerda, aproximando-se do modelo tradicional dos intelectuais marxistas; outros, ainda, retiraram-se para a atividade privada ou para trabalhar em alguma agência de governo. Quando o regime militar decidiu fechar o Iseb, em 1964, apenas subsistiam alguns remanescentes do grupo de Itatiaia e nada de suas ambições de hegemonia intelectual.

Os economistas e o planejamento

O Brasil não desenvolveu uma tradição significativa de estudos econômicos, mas a noção de que a economia deveria e poderia ser planejada tinha grande voga, pelo menos desde os anos 30, e foi retomada com ímpeto após a Segunda Grande Guerra. A gradual descoberta de Keynes e a influência de Mannheim ajudavam a legitimar, no Ocidente, as idéias de planejamento que pareciam dar tanto resultado nos planos qüinqüenais da União Soviética e começavam a ser difundidas pelos programas de assistência técnica das Nações Unidas.

No Brasil como em toda a parte, as discussões envolvendo o planejamento econômico sempre ficaram obscurecidas pela oposição clássica entre

37. A influência de Mannheim, por meio de sua obra póstuma sobre planificação democrática, também foi importante nesse contexto. Cf. K. Mannheim, *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*, Rio de Janeiro, Mestre Jou, 1972 (primeira edição inglesa: 1951).

intervenção econômica e *laissez-faire* ou, mais especificamente, pela questão de se o Estado deve ou não intervir diretamente para promover a industrialização. Essas questões, e algumas de suas implicações mais amplas, apareceram muito claramente no debate que opôs dois economistas de destaque em meados da década de 1940, Roberto Simonsen e Eugênio Gudin. Nesse caso, os atores são tão importantes quanto as coisas que tinham a dizer[38].

Roberto Simonsen, formado em engenharia, foi um empresário paulista extremamente bem-sucedido, autor da primeira história econômica do Brasil e fundador da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e da Escola de Sociologia e Política daquele estado. Também participou da fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), até hoje a mais importante instituição brasileira na formação de mão-de-obra industrial especializada. Em 1944 Simonsen preparou, para uma agência governamental, um documento em que defendia a necessidade de planejamento estatal para promover a industrialização do país. Suas sugestões são um reflexo óbvio de sua experiência empresarial anterior, na década de 1930, quando vira sua fortuna crescer graças ao trabalho associado com um Estado interventor.

Gudin também era engenheiro da Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1943 publicara o primeiro livro-texto brasileiro de teoria econômica moderna, *Princípios de Economia Monetária*. Foi o representante brasileiro da Conferência de Bretton Woods, que organizou o sistema monetário do pós-guerra e criou, entre outras agências, o Fundo Monetário Internacional; foi, além disso, o criador da primeira Escola de Economia do Rio de Janeiro. Antes de desenvolver sua carreira de economista, trabalhara em companhias ferroviárias estrangeiras no Brasil, tendo permanecido, durante toda a sua vida, um leal defensor do livre comércio e do liberalismo econômico.

Solicitado a comentar as propostas de Simonsen, Gudin fez uma crítica tripla. Em primeiro lugar, criticava a proposta de um ponto de vista técnico, chamando a atenção para erros na maneira como determinados dados haviam sido utilizados e interpretados. Em segundo lugar, apresentava uma crítica severa contra as idéias protecionistas de Simonsen, argumentando a partir das teses clássicas do liberalismo econômico. Em terceiro lugar e mais importante, apresentava um esboço do que deveria ser a organização do governo brasileiro para a melhor gerência da economia do país.

O que fica claro nas propostas de Gudin é que ser liberal e contrário ao planejamento não significava, para ele, ser contra a intervenção do Estado em questões econômicas. Para que a economia brasileira se desenvolvesse, afirmava ele, o país precisava de uma autoridade monetária que controlasse a inflação, a taxa de câmbio e que estabelecesse uma política fiscal adequada. Dever-

38. Cf. Roberto Simonsen e Eugênio Gudin, *A Controvérsia do Planejamento na Economia Brasileira* (editado com uma introdução de Carlos von Dellinger), Rio de Janeiro, Ipea/Inpes, 1977.

se-ia projetar mecanismos institucionais capazes de estimular a formação de capital no país e atrair investimentos estrangeiros. Dever-se-ia estimular o comércio exterior e promover aumentos de produtividade. Eram necessárias coletas sistemáticas de informações econômicas para acompanhar o comportamento da renda nacional e da balança de pagamentos. A longo prazo, seria necessário criar um Banco Central para coordenar a política monetária do país.

Nesse debate não houve perdedores. Nos anos que se seguiram, o Brasil continuou sendo um Estado intervencionista e protecionista, ainda que geralmente sob o manto da retórica liberal. Diversos planos econômicos foram concebidos, mas um sistema de planejamento abrangente jamais chegou, de fato, a se efetivar. A intervenção e o protecionismo do Estado sempre foram setoriais, *ad hoc*, sujeitos a considerações pragmáticas de curto prazo. Ao mesmo tempo, Gudin e seu grupo organizavam um centro para o ensino e a pesquisa econômica na Fundação Getúlio Vargas e contribuíam para criar as instituições de controle monetário que julgavam indispensáveis, que culminaram na criação do Banco Central[39]. A economia moderna também chegava ao Brasil por outro canal, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) das Nações Unidas e seus cursos periódicos de curta duração para especialistas em planejamento econômico, oferecidos no Rio de Janeiro e em outras cidades. Os economistas formados na tradição da Cepal acreditavam, tal como Simonsen, que os problemas econômicos do Brasil e da América Latina, em geral, eram de natureza estrutural, o que exigia não somente o controle dos instrumentos monetários, como a efetiva intervenção do Estado na promoção do desenvolvimento econômico[40]. O debate ideológico entre monetaristas e estruturalistas (estes mais identificados com as idéias de Simonsen sobre industrialização e planejamento) marcaria a vida intelectual brasileira a partir dos anos 50, contribuindo para que as ciências econômicas, mais do que a sociologia ou a ciência política, passassem ao primeiro plano como a ciência social mais importante.

Os economistas de tendência liberal, ou conservadora, foram responsáveis pela modernização das agências de política monetária e fiscal dos anos 60, e isso contribuiu, paradoxalmente, para criar as bases da mais importante experiência de "dirigismo" econômico da história brasileira, durante o governo Geisel. Foi uma combinação que não se ajusta ao que normalmente se pensa ser a "direita" ou a "esquerda" em matéria de política econômica, e por isso tem sido, até hoje, difícil de interpretar[41].

39. Ver, a esse respeito, Edson de Oliveira Nunes, *Clientelism and Bureaucratic Insulation: Uneven State Building and the Taming of Modernity in Contemporary Brazil*. Universidade Berkeley da Califórnia, Departamento de Ciência Política, 1984, tese de doutorado.
40. Cf. Celso Furtado, *A Fantasia Organizada*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
41. Ver, para uma análise lúcida dessas questões, Antônio de Barros Castro, *A Economia Brasileira em Marcha Forçada*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

Com o fim do milagre econômico e o início da Nova República, parecia ter chegado a hora de afastar-se da preocupação exclusiva com o econômico e dar nova prioridade aos problemas sociais, nutrição, saúde, educação, moradia. Quem estaria qualificado para essa tarefa?

As novas profissões sociais

Seria injusto responsabilizar as limitações inerentes às ciências sociais aplicadas, ou profissões sociais, pelo fracasso da Nova República em abordar adequadamente os problemas econômicos e sociais do país. O fracasso do Plano Cruzado é normalmente atribuído mais a um excesso de oportunismo político por parte do governo do que a falhas técnicas do plano. A inexistência de uma política social eficiente a longo prazo também pode ser atribuída mais à incapacidade do governo federal de sanear sua burocracia ultrapassada, inchada e paralisada pelo clientelismo do que a uma ausência de conhecimentos sobre como fazer as coisas corretamente.

Há razões para crer, porém, que não haveria conhecimentos adequados disponíveis mesmo se as condições políticas e institucionais para sua utilização estivessem dadas. Isso se deve ao fato de que as ciências sociais brasileiras se desenvolveram, naquilo que elas têm de melhor, como uma combinação de saber acadêmico e crítica social e não como uma tecnologia social passível de ser implementada. Não há dúvida de que existem conhecimentos aplicados dispersos no interior da comunidade das ciências sociais; além disso, esses conhecimentos poderiam ser trazidos do exterior. Mas não existe consenso, não existem procedimentos e noções compartidas sobre como esse conhecimento deve ser e qual sua legitimidade e propriedade.

Esta é uma característica das ciências sociais em geral, e não um traço específico do contexto brasileiro. Num aspecto, porém, as ciências sociais brasileiras são específicas, sem chegarem a ser uma exceção: é o modo como, de produto de uma *intelligentsia*, passaram a constituir o setor mais amplo do ensino pós-secundário do país.

Exemplo disso são as ciências econômicas. A maioria dos cursos superiores de economia atualmente existentes teve como origem os antigos cursos médios de comércio e contabilidade, que funcionavam como alternativa profissionalizante para pessoas que não tinham condições de cursar as universidades. A criação dos cursos superiores de economia na década de 1930 foi defendida por esses profissionais de nível médio como forma de elevação de *status* social. Assim, existe uma brecha social e intelectual muito grande entre a maioria dos inúmeros cursos de economia de nível universitário e os poucos programas de pós-graduação nos quais as ciências econômicas são praticadas como atividade acadêmica e intelectual. No

tocante à administração de empresas e outras ciências sociais aplicadas, a situação é semelhante.

A situação do ensino universitário de ciências sociais torna-se ainda mais grave pela suposição, inerente ao modelo universitário do país, de que todos os cursos devem levar a uma qualificação e a um diploma de tipo profissional. Na prática, só o modelo adotado na Escola de Sociologia de São Paulo (e reproduzido por algum tempo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais) visava a uma qualificação desse tipo, o que era reforçado pela possibilidade que tinham os estudantes de obter ao mesmo tempo um diploma em administração, na expectativa de que essa "profissão nova" fosse um dia tão institucionalizada e regulamentada como a medicina ou o direito. Nos cursos de ciências sociais, que depois das reformas de 1968 absorveram os antigos cursos de sociologia e política, a única perspectiva profissional, raramente exercida, era a do magistério secundário.

À medida que o sistema de ensino superior brasileiro se expandia, os cursos de ciências sociais tenderam a se disseminar como uma espécie de segunda ou terceira opção para estudantes que não conseguiam entrar nos cursos mais cobiçados, ou para aqueles, geralmente mulheres, para quem a profissionalização não era uma preocupação fundamental ou que podiam, de fato, aspirar a uma carreira de magistério. As novas "profissões sociais" — jornalismo, administração, biblioteconomia, comunicações — são, em grande medida, uma tentativa frustrada de corrigir essa situação. Elas abandonam de vez a pretensão intelectual das ciências sociais mais estabelecidas, mas não chegam a constituir um conteúdo cognitivo consistente nem a possuir um perfil profissional definido. Tanto ou mais que as demais ciências sociais, elas tendem a atrair pessoas que não conseguem ingressar nas profissões estabelecidas e para as quais a luta pela conquista e manutenção de um nicho legalmente definido no mercado de trabalho, pela via legislativa, assume prioridade sobre quase qualquer outra consideração.

Os cursos de comunicação ocupam um lugar especial entre as novas profissões, no sentido de que, de certa maneira, os profissionais da comunicação estão disputando com os cientistas sociais mais convencionais seus papéis intelectuais. Nas eleições de 1986, por exemplo, muitos jornalistas e profissionais de televisão foram eleitos para postos legislativos, mas poucos dos cientistas sociais que se aventuraram na competição eleitoral conseguiram os votos necessários. Esses resultados sugerem que, em sociedades nas quais prevalecem os meios de comunicação de massa, a chave para o reconhecimento público é a competência no uso da mídia, mais do que a mensagem. O que os especialistas da mídia estão fazendo hoje no Brasil é uma continuação do que pessoas ligadas à literatura, à música e ao teatro vêm fazendo há muito tempo: utilizar sua imagem pública já firmada para

disseminar valores e idéias que, em si mesmos, pouco se relacionam com as qualidades nas quais essa imagem se baseia. Na medida em que essa tendência permaneça, ela terá um impacto considerável na redefinição de alguns dos papéis sociais hoje desempenhados pelos cientistas sociais[42].

O entrincheiramento dos intelectuais e a modernização brasileira

Todas essas trajetórias da introdução dos conhecimentos modernos na sociedade brasileira compartem algumas características semelhantes. Diferentemente das sociedades nas quais os conhecimentos e as profissões modernos surgiram impulsionados por grupos sociais em ascensão, em sociedades como a brasileira eles tenderam a surgir perto do topo da pirâmide social. A conseqüência disso é o desenvolvimento de contra-elites modernizantes que enfrentam a oposição não apenas dos detentores do poder estabelecido como de outros grupos sociais comprometidos com a ordem social tradicional e seus valores. Às vezes, o mero prestígio das novas formas de conhecimento, ou aquilo que elas têm efetivamente condições de realizar, é suficiente para colocar seus portadores nas posições de poder e autoridade a que julgam ter direito. Quando isso não ocorre, os novos conhecimentos podem transformar-se em simples ideologia e ser usados como arma política. A etapa seguinte é a institucionalização. Criam-se escolas, estabelecem-se profissões, muitas vezes com privilégios legais reconhecidos. Isso atrai mais pessoas para essas profissões, o que termina por dificultar a manutenção dos privilégios profissionais para todos.

A etapa final pode ser denominada "entrincheiramento" e pode ter inúmeras causas: o aumento exagerado de profissionais de determinada área, a incapacidade de definir o próprio nicho no mercado de trabalho pela concorrência com outras profissões, a proletarização de profissões liberais pela perda da autonomia profissional e assim por diante. O resultado desses fatores, isolados ou em combinação, é que os grupos profissionais se sentem ameaçados e adotam uma atitude defensiva de combate. A mobilização política assume grande importância, e com ela a ideologia; mas agora a política funciona principalmente como forma de autodefesa coletiva e não mais como visões alter-

42. Sobre literatos como intelectuais, ver Sergio Miceli, *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1929-1945)*, São Paulo, Difel, 1979, e N. Sevcenko, *A Literatura como Missão*, São Paulo, Brasiliense, 1986. Para uma discussão recente das ciências sociais brasileiras como discurso político, ver Robert A. Packenham, "The Changing Political Discourse in Brazil, 1964-1985", em Waine Selcher (ed.), *Political Liberalization in Brazil*, Boulder, Westview, 1986, pp. 135-173.

nativas de mundo ou propostas de mudança que são oferecidas ao resto da sociedade. Pode ser difícil, à primeira vista, distinguir entre essas duas formas de mobilização. Mas os reformadores sociais são, em geral, grupos pequenos, como, por exemplo, os educadores dos anos 30 ou os intelectuais do Iseb, e sua pregação doutrinária é sempre feita para fora, na busca de convencer a sociedade como um todo do valor de suas idéias e contribuições. O entrincheiramento ideológico, por outro lado, engloba coletividades muito maiores, e a mobilização é feita em grande parte para dentro, em um esforço de cerrar fileiras e proteger o grupo contra um ambiente externo hostil e ameaçador. Enquanto as associações profissionais clássicas tendem a ser geridas pelos que possuem liderança profissional e intelectual em suas respectivas áreas de conhecimento, as comunidades entrincheiradas tendem a ser lideradas por pessoas com muito mais investimento em atividades gremiais e corporativas do que propriamente profissionais, o que tem como resultado a alienação progressiva, e muitas vezes o rompimento, das lideranças mais profissionalizadas.

Esse tipo de divisão pode ser visto hoje, claramente, na oposição que freqüentemente ocorre nas universidades brasileiras entre os programas de graduação e de pós-graduação, ou entre o "baixo clero" universitário, congregado nas associações docentes de tipo predominantemente sindical, e o "alto clero", identificado principalmente com as respectivas associações científicas e profissionais[43].

Essa sociologia dos novos conhecimentos, aqui esboçada para a experiência brasileira, não é indiferente à problemática epistemológica mencionada a princípio, ou seja, à questão da maior ou menor validade dos conhecimentos transmitidos e desenvolvidos pelos diversos grupos sociais nas condições analisadas até aqui. O que vimos com clareza é que o conhecimento nunca existe isolado, por si mesmo, e desligado de atores envolvidos em determinados projetos de cunho político, social ou ideológico. Seria um grave equívoco concluir a partir desse fato, como querem algumas correntes da sociologia do conhecimento, que a questão epistemológica é irrelevante e que toda a problemática do conhecimento não passaria de uma questão disfarçada da luta pelo poder. Não foi indiferente, para o Brasil, o fato de os médicos do início do século saberem efetivamente como controlar as doenças contagiosas, assim como não foi indiferente o fato de que nunca existiram, na realidade, conhecimentos adequados de como planejar e gerir uma cidade. A experiência recente mostra que não basta saber economia para controlar um processo inflacionário, mas mostra também que não é possível implementar uma política econômica com resultados sem um entendimento correto dos fenômenos monetários.

43. S. Schwartzman e Elizabeth Balbachevsky, "The Academic Profession in Brazil", em Phillip G. Altbach (ed.), *The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries*, Princeton, NY, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997

Que fatores favorecem o desenvolvimento efetivo dos conteúdos cognitivos? Podemos supor que, à medida que os novos conhecimentos se institucionalizam enquanto profissões, seu conteúdo técnico aumenta; a prevalecer sua institucionalização acadêmica, destaca-se seu conteúdo de erudição e complexidade intelectual; quando a posse do saber moderno funciona principalmente como ideologia, o complexo cede lugar ao simples, o conhecimento especializado e tentativo cede lugar às generalizações abrangentes, o trabalho propriamente técnico ou intelectual tende a se desvalorizar e, com isso, o conteúdo cognitivo sofre.

Além da questão quase que quantitativa do montante, ou desenvolvimento, dos conteúdos cognitivos, existem as questões ainda mais complexas a respeito das diferenças de conteúdo e de orientação, que são também, presumivelmente, influenciadas pelas condições sociais em que a atividade intelectual e profissional se dá. Ainda que isso seja de fato assim, é possível sustentar a tese de que esta problemática, a dos conteúdos em oposição, é relativamente secundária no caso do Brasil, onde a questão principal ainda consiste em entender em que medida e em que condições os conhecimentos novos, que recebemos continuamente de toda parte e que são cada vez mais indispensáveis se quisermos participar de maneira menos marginal do mundo em que vivemos, conseguem ou não fincar raízes, e em que condições.

9

NOVAS PROFISSÕES, NOVAS UNIVERSIDADES

A Constituição brasileira de 1988 entronizou o princípio da autonomia universitária mais ou menos no atropelo, sem que houvesse tempo de examinar com mais profundidade que autonomia seria essa, qual seu fundamento, qual seu alcance e de que forma ela poderia ser implementada. A autonomia inclui o direito de eleger os reitores nas universidades públicas sem que os governos participem da indicação? Universidades autônomas têm ou não o direito de abrir e fechar cursos, fixar salários de professores, alienar seus patrimônios, contratar e demitir funcionários, cobrar anuidades de alunos? Quando o governo paga a conta, que poderes tem de avaliar, interferir e controlar? E quando as universidades são criadas e mantidas por fundações privadas, ou pela Igreja, que direitos de interferência têm as mantenedoras? E mais seriamente: se as universidades são, na realidade, a parte menor de nosso sistema de ensino superior, que acontecerá com as demais instituições de ensino superior do país? Transformar-se-ão, todas, em universidades? Não terão direito à autonomia? Desaparecerão?

Questões como estas se prestam a todo tipo de interpretações e deverão gerar grande quantidade de normas e leis complementares, que com toda a probabilidade encontrarão resistências e serão objeto de contestações legais de diversos tipos. A principal dificuldade, no entanto, não é a falta de clareza nas leis, mas a falta de consenso sobre a razão de ser da autonomia, que expressa, por sua vez, as contradições que existem no interior de nossas instituições de ensino superior. Vale a pena, por isso, aprofundarmo-nos na

questão da autonomia, não na esperança de resolvê-la (porque não se trata, afinal, de uma mera questão de entendimento, mas de contradições reais de objetivos e interesses de diferentes grupos sociais), mas, quem sabe, na de entender melhor a natureza dos sistemas universitários contemporâneos, suas dificuldades, suas potencialidades e contradições.

Existem duas maneiras diametralmente opostas de entender a questão da autonomia, que, no Brasil de hoje, se encontram quase totalmente confundidas. A primeira, mais clássica e tradicional, parte da idéia de que as universidades são corporações altamente especializadas, detentoras de um conhecimento que nenhum outro setor da sociedade possui e que por isso não podem estar sujeitas a nenhuma forma de controle externo, sob pena de não conseguirem realizar seus objetivos de forma adequada. Trata-se de uma extensão das antigas idéias de autonomia das corporações de ofício, que ainda hoje persistem nos sistemas de autocontrole profissional exercidos no interior das profissões liberais, como a medicina e o direito. Ela repousa, fundamentalmente, em uma presunção de competência específica e intransferível das universidades para a execução de suas funções e supõe, naturalmente, que as universidades sejam comandadas, em seu interior, pelos que detêm essa competência, ou seja, seus professores.

As corporações tendem a ser governadas de forma hierárquica, com uma oligarquia de mestres no topo, que definem as regras e controlam os procedimentos de acesso de novos membros ao seu interior, assim como os mecanismos de prestação de serviços e demais formas de relacionamento com os usuários de seus serviços. Nesse sentido, elas se chocam com a segunda interpretação sobre o que seja a autonomia, que consiste, simplesmente, na extensão do conceito de democracia majoritária e participativa para o interior dos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, a democracia não seria somente um sistema de escolha de autoridades públicas pela via do voto, mas deveria existir no interior de cada unidade de organização social. Em todas as partes, o princípio democrático deveria ser o do poder da maioria, com a exclusão de interferências externas: os operários e empregados deveriam comandar as fábricas; os médicos, enfermeiras e doentes, os hospitais; os soldados e oficiais, as forças armadas; os funcionários, as repartições públicas, e os estudantes, funcionários e professores, as universidades, cada qual na proporção de seus números. Na sua forma mais extrema, essa concepção não distingue entre o exercício legítimo da autoridade e o autoritarismo puro e simples; ambos seriam formas mais ou menos disfarçadas de opressão, a serem quebradas pela mobilização dos oprimidos. Nessa perspectiva, a universidade não teria nada que a distinguisse de outras instituições ou organizações públicas: a autonomia conquistada na Constituição seria, tão-somente, um sinal de que ela se encontra à frente de outras instituições no caminho da democracia plena.

Essas duas concepções do que seja a autonomia universitária não coexistem facilmente, principalmente porque se prestam a interpretações políti-

cas e ideológicas totalmente contraditórias. A defesa da autonomia pode ser lida tanto como um esforço para manter a universidade tanto como vanguarda e guardiã do futuro e trincheira de resistência contra o capitalismo avassalador quanto como um movimento defensivo e retrógrado em favor de uma corporação ultrapassada e elitista a serviço das classes dominantes. Por outra parte, existem bons argumentos, tanto "à direita" quanto "à esquerda", contra a autonomia. A idéia de que as universidades — e junto com elas os cientistas e todos os profissionais de nível superior — devem deixar seu isolamento e ser postos a serviço da sociedade faz parte tanto dos conceitos gramscianos de "intelectualidade orgânica" quanto das teorias do capital humano, próprias do pensamento econômico liberal.

No Brasil pós-1985 prevaleceu até agora uma coalizão precária entre as duas noções de autonomia, levando à concepção dominante de que as universidades são instituições autônomas, voltadas para a pesquisa, o ensino e a extensão e governadas pelo princípio majoritário. A concepção oposta sempre preponderou nos países socialistas, tem encontrado nos últimos anos grande aceitação nos regimes mais conservadores da Europa, a começar pela Inglaterra, e tem mais adeptos do que se pensa em nosso meio. É a perspectiva segundo a qual os membros das instituições universitárias formam um grupo de interesse como qualquer outro, com uma forte tendência a buscar privilégios à sombra do Estado, e necessitam, por isso, ser estritamente controlados pelo governo e enquadrados nos planos de desenvolvimento econômico, na vertente socialista ou socializante, ou lançados à própria sorte na busca de recursos no mercado privado pela venda de seus serviços, na versão neoliberal. Esse raciocínio é utilizado na área científica, argumentando-se que as universidades não teriam razões para reivindicar do governo ou da sociedade nenhum tratamento especial que a diferenciasse dos serviços de energia elétrica ou de controle de epidemias rurais, por exemplo. Os argumentos em prol da autonomia acadêmica e da liberdade de pesquisa não seriam mais do que cortinas de fumaça para a proteção de privilégios antigos e injustificáveis. As universidades, e seus funcionários e professores, deveriam ser tratados como quaisquer outras instituições e seus respectivos empregados, geridas segundo as técnicas mais modernas de administração empresarial, com metas e produtos claramente identificáveis — formação de profissionais dotados de qualificações bem-definidas, pesquisas de utilidade claramente perceptível — e rigorosas análises de custo-benefício do uso que fazem de seus recursos. Essa visão encontra acolhida em agências governamentais, mas também no setor empresarial e entre o próprio público, que freqüentemente se desespera com o contraste entre o que as pessoas esperam das universidades e o que elas proporcionam em termos de pesquisa aplicada, cursos e oportunidades profissionais. Ela tem também um forte apelo à esquerda, com ênfase na necessidade de planejar os investimentos e as atividades de educação e de pesquisa científica e tecnológica em função de obje-

tivos socioeconômicos de longo prazo. No Brasil, essa concepção é mais articulada em relação à pesquisa do que em relação às universidades como tais, mas é bastante provável que comece a ganhar força também aí, alimentada pelas próprias deficiências do sistema de ensino superior.

Da autonomia das corporações à autonomia da ciência

Ainda que existam argumentos ponderáveis a favor da descentralização da autoridade e do aumento da participação de todos na gestão de suas atividades, não há como levar muito longe a defesa da autonomia universitária simplesmente nesses termos, dados seus custos evidentes para a sociedade como um todo e a natural expectativa de que elas correspondam a esses custos com uma prestação adequada de serviços.

A defesa da autonomia universitária torna-se muito mais consistente quando apoiada em uma reivindicação sobre a natureza especial das instituições de ensino superior, tendo como elemento principal a questão da pesquisa científica. De fato, um dos argumentos mais usados em defesa da autonomia universitária é que seus pesquisadores/professores trabalham na fronteira do conhecimento, olhando com visão crítica e inovadora a realidade, e esta é uma atividade que não poderia, por sua própria natureza, subordinar-se a controles externos ou metas e avaliações de curto prazo. A atividade de pesquisa seria, assim, uma atividade necessariamente auto-regulada, sob pena de deixar de existir. E como o ensino, para ser de qualidade, deve ser inseparável da pesquisa, o mesmo valendo para a extensão, as universidades como um todo só poderiam existir e florescer com autonomia. O argumento oposto é que a noção da pesquisa como atividade livre e individual é ultrapassada, ciência e tecnologia são uma coisa só e devem estar integrados a projetos globais de interesse do país e da sociedade. O mesmo valeria para o ensino: caberia à sociedade dizer que tipos e quantos profissionais necessita e exigir que as universidades entreguem esse produto em quantidade e qualidade adequadas e a preços razoáveis[1]. Esses profissionais, por sua vez, deveriam perder de vez a ilusão de se organizarem em corporações autônomas e auto-

1. Essa linha de argumentação perdeu muito de sua força nos últimos anos, com a constatação do fracasso das tentativas de definir, com um mínimo de precisão, as necessidades futuras de pessoal de nível superior, que seriam indispensáveis para poder planejar a expansão e a orientação do ensino superior em qualquer país. A principal dificuldade é que a "demanda social" de graduados de nível universitário depende muito pouco de necessidades técnicas definíveis e muito de convenções e privilégios consolidados de forma mais ou menos contingente. Ver, a respeito, O. Fulton, A. Gordon e G. Williams, *Higher Education and Manpower Planning: A Comparative Study of Planned and Market Economies*, Genebra, International Labour Office, 1982.

reguladas; no mundo cada vez mais capitalizado em que vivemos, eles não seriam senão operários como outros quaisquer, cuja ação política e social só faria sentido no bojo do movimento operário mais amplo[2].

A idéia de autonomia universitária está ligada à tradição de autonomia e auto-regulação das corporações profissionais e é anterior à entronização da pesquisa científica nas universidades modernas. A auto-regulação profissional sempre teve uma dupla face. Por um lado, ela funciona como uma reserva de mercado para um grupo restrito de pessoas, que controla em causa própria os segredos de sua profissão, as regras de admissão de novos membros e os próprios preços e condições em que seus serviços são oferecidos. Por outro, ela permite o desenvolvimento de tradições profissionais e de competência que são passadas de geração a geração e dão condições para a produção de bens e serviços que a sociedade aprecia e que dificilmente existiriam ou seriam desenvolvidos com tanta perfeição fora das corporações profissionais. No limite, não podem existir corporações profissionais cujos serviços não sejam valorizados por ninguém, a não ser, talvez, na forma de corporações militares que se mantêm pela violência contra outros grupos sociais. Por outra parte, seria difícil manter o monopólio profissional sobre atividades de natureza transparente, que qualquer pessoa pode aprender e replicar, sem passar pelos rituais de aprendizagem e iniciação próprios das corporações. Entre esses dois extremos — a atividade técnica totalmente transparente e universalmente acessível e o controle corporativo de atividades inúteis e habilidades inexistentes — existe um grande espaço para a mistificação e a usurpação de privilégios indevidos, assim como para o desenvolvimento autêntico de competências profissionais especializadas e adquiridas por meio de sistemas corporativos mais ou menos fechados e auto-regulados. É nesse espaço que se dá o eterno debate contra e a favor da autonomia e auto-regulação das profissões, assim como das universidades.

A Revolução Industrial destruiu aos poucos a autonomia das antigas corporações profissionais, primeiro pela subordinação dos artesãos à fábrica, mais tarde pela apropriação de sua competência profissional pela tecnologia

2 O processo de sindicalização de profissionais de nível superior, e inclusive de professores universitários, que se tem acentuado no Brasil nos últimos anos, reflete bem essa tendência em sua vertente "à esquerda". Essa perspectiva é elaborada com clareza por Magali Sarfatti Larson na conclusão de seu estudo sobre as profissões de nível superior no mundo moderno: "The autonomy and the 'intelligence of the whole' traditionally vested in professional work appear to be, now, uncertain privileges. To build or defend monopolies of competence and access does not protect these intrinsic qualities. For this, professional workers, in solidarity with all workers, must find the means of claiming and realizing the full human potential of all work" (*The Rise of Professionalism*, Berkeley, University of California, 1977, p. 244). A vertente "à direita", presumivelmente, é a que propugna a mercantilização e desregulação total das profissões.

incorporada às máquinas e aos sistemas de divisão do trabalho[3]. Sobraram, na tradição corporativa, aquelas atividades que conseguiram manter um aprendizado mais longo e mais difícil, inicialmente ligado ao conhecimento das letras clássicas e, mais recentemente, às ciências. Foi esse o caso da medicina, do direito e do sacerdócio, ampliado mais tarde, em alguns países, para a engenharia. A engenharia, na França napoleônica, substituiu as antigas profissões como forma de educação e treinamento das elites, uma tradição herdada pelo Brasil. Nos países de tradição alemã ou anglo-saxônica (incluindo a Inglaterra, os Estados Unidos e a Alemanha), no entanto, a engenharia tem até hoje dificuldade em obter reconhecimento similar ao das outras profissões, ficando freqüentemente fora das universidades, que não tiveram, por outra parte, dificuldades em incorporar as ciências naturais e exatas, como a física, a química e a matemática[4]. O Brasil importou esse modelo francês, inicialmente para as profissões tradicionais e, mais tarde, para um número cada vez maior de profissões de nível superior, todas elas defendendo o controle autônomo de sua área de competência e exercício profissional e a ajuda do braço do Estado para impedir o trabalho dos que não possuam as credenciais adequadas. Assim como a medicina está associada às ciências biológicas e a engenharia às ciências físicas e matemáticas, cada profissão trata de identificar suas próprias ciências básicas, suas próprias áreas de pesquisa, seus próprios cursos de graduação e toda a parafernália que acompanha as ciências modernas — revistas, congressos, viagens internacionais, bancos de dados e assim por diante.

A incorporação de conteúdos científicos aos cursos de formação profissional, no entanto, foi sempre um processo difícil e contraditório e de entendimento ainda mais dificultado pelo sentido cambiante que a palavra "ciência" tem tido em diversos contextos, países e épocas históricas. Edmundo Campos, em trabalho recente[5], mostra bem essa variação de sentidos mediante o tempo e o espaço e conclui que o ensino sempre esteve associado à pesquisa, em algum de seus múltiplos sentidos, o que tornaria equivocada a tese de que a pesquisa científica, no sentido atual do termo, tem

3. Esse processo não foi tão universal quanto se supõe, e a sobrevivência de tradições artesanais em muitos países tem sido utilizada para explicar suas vantagens relativas no mundo pós-taylorista em que vivemos. Cf. Michael J. Piore e Charles F. Sabel. *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*, New York, Basic Books, 1984.
4. Sobre o papel da corporação de engenheiros militares, o *corps de ponts et chaussées*, na institucionalização da engenharia francesa, ver John W. Weiss. "Bridges and Barriers: Narrowing Access and Changing Structure in the French Engineering Profession, 1800-1850", em Gerald L. Geison (ed.), *Professions and the French State, 1700-1900*, Univ. of Pennsylvania Press, 1984, pp. 15-65. Sobre o papel da École Polytechnique francesa como instituição de elite, ver R. Gilpin, "The Heritage of the Napoleonic System", cap. 4, em *France in the Age of the Scientific State*, New Jersey, Princeton University Press, 1968, pp. 77-123.
5. *A Sinecura Acadêmica: A Ética Universitária em Questão*, São Paulo, Vértice, Revista dos Tribunais, 1988.

uma relação difícil e nem sempre harmônica com o ensino superior. É uma conclusão que só seria válida — mas trivial — se ampliássemos desmesuradamente o conceito atual de pesquisa científica para incluir qualquer tipo de atividade intelectual mais viva e criativa. Ninguém poderia defender a idéia de que os professores devam ser meros repetidores de conhecimentos enlatados e que possa haver bom ensino sem experiências de laboratórios, pesquisas bibliográficas mais amplas, leituras inteligentes e críticas de textos e autores, discussão de idéias, interpretação de contextos e assim por diante. A questão atual, no entanto, não é esta, mas sim a de saber se a pesquisa científica, na forma em que ela é entendida hoje (como pesquisa de ponta, com possibilidades de contribuições significativas a determinados campos de conhecimento, e atividade profissional orientada para a participação em comunidades nacionais e internacionais de pesquisadores), é o único instrumento para produzir o ambiente de criatividade e de *scholarship* que a atividade educacional requer. Para responder a essa pergunta, é necessário ter em conta a multiplicidade de fenômenos que se escondem sob os termos "pesquisa" e "ciência", em vez de desconsiderá-la.

As universidades tradicionais na Europa sempre buscaram formar o homem culto, conhecedor das tradições gregas, latinas e da escolástica, nas quais se alicerçavam seus conhecimentos de medicina, direito ou teologia. Para os ingleses, a cultura era definida em termos de *scholarship*; os alemães buscavam uma sabedoria mais ampla e abrangente, baseada na filosofia e no humanismo, sob a égide da *Wissenschaft*; os franceses, nos anos iluministas da pós-revolução, punham ênfase no conhecimento da matemática, da lógica, da física racional e da astronomia, uma *Science* com letras maiúsculas e pretensões de verdade absoluta. Robert Gilpin, em várias passagens de seu estudo clássico sobre a ciência francesa, chama a atenção para a contradição que havia entre as concepções básicas e a organização do sistema educacional francês, por um lado, e os requisitos da pesquisa científica moderna, por outro, que começavam a ganhar corpo na Alemanha em meados do século XIX:

> Os franceses idealizavam o professor como um homem de grande cultura e conhecimentos enciclopédicos, e não como um especialista trabalhando em um campo delimitado com o objetivo de trazer alguma contribuição nova ao conhecimento. Ele seria um *savant*, embebido da cultura antiga e clássica, que deveria ser passada, através de seus estudantes, para a geração seguinte. [...] O propósito da universidade alemã era ensinar a pesquisar, e não somente o conteúdo da ciência. O ideal germânico contrastava com o francês, ao treinar os estudantes para se transformar em um *scholar* independente. A diferença crucial era que, na Alemanha, não era suficiente conhecer a ciência: era indispensável saber *fazê-la*.

A ênfase nas ciências matemáticas, que marcou a École Polytechnique e a maioria das *grandes écoles*, não alterou esse quadro:

Para o jovem francês interessado em estudar em uma das *grandes écoles*, as provas de seleção significavam que ele deveria passar dois ou três anos estudando matemática depois do término do *lycée*, aos 16 ou 17 anos. Sua chance de passar eram pequenas, mas, passando ou não, ele teria que gastar muitos de seus anos mais criativos aprendendo uma matemática abstrata que teria pouco uso tanto em uma carreira de engenheiro quanto em uma de pesquisador. É certo que a grande ênfase posta na competência matemática nos concursos de admissão às *grandes écoles* contribuiu de forma importante para a tradicional força dos franceses em matemática pura. Por outro lado, o prestígio da matemática pura sem dúvida desviou pessoas talentosas de outros campos, tais como a matemática aplicada e a física matemática[6].

Na Inglaterra, a pretensa nobreza dos *scholars* os diferenciava não somente dos mais pobres mas também da aristocracia inculta e os protegia contra a riqueza arrogante dos burgueses:

O profissional, argumentavam aqueles que desconfiavam das implicações éticas dos aspectos aquisitivos do capitalismo, pensava mais no dever do que no lucro. A gratidão de seu cliente, e não o mercado, definia sua recompensa; e, tecnicamente, ele jamais recebia pagamentos, e sim *honorários*. Sua reputação era conquistada pela discrição, tato e conhecimento especializado, e não pela publicidade e pelo sucesso financeiro. Ele era um homem culto, sua educação era ampla e abrangente. Diferentemente do homem de negócios, que operava em um mercado impessoal, o profissional se relacionava com seus clientes de forma pessoal e íntima. Idealmente, ele não precisava competir com outros da mesma profissão, ou pelo menos não na mesma medida que os homens de negócios. As associações profissionais, com seus princípios de admissão controlada por exames de ingresso e *numerus clausus*, o protegiam das pressões mais severas da oferta e da procura. Suas maneiras, assim, eram contidas, uma qualidade de *gentleman* os distinguia da agressividade dos industriais do interior e do norte do país[7]

Em todas essas sociedades, a dimensão "culta" das profissões mais nobres servia, ostensivamente, para garantir a qualidade de seus membros e os serviços que prestavam, e, na prática, para marcar sua diferença em relação a outras atividades menos nobres. O desenvolvimento de conhecimentos de base experimental na biologia, na química e na física, mais próximos do conceito moderno de "ciência empírica", deu-se inicialmente fora das universidades tradicionais e só aos poucos foi sendo aceito por elas, a princípio nas universidades alemãs, assim como nas universidades escocesas, para mais tarde se incorporar em departamentos especializados e penetrar, finalmente, nos currículos dos cursos profissionais.

6. R. Gilpin, *France in the Age of the Scientific State*, *op. cit., passim*. A tradução para o português é minha.
7. Sheldon Rothblatt, *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*, Cambridge University Press, 1981. A tradução é minha.

A incorporação de novas disciplinas às universidades, a substituição de disciplinas tradicionais por outras mais modernas, a introdução de disciplinas básicas nos cursos profissionais, todo esse processo foi o resultado de uma série de fatores relativamente independentes uns dos outros, muitas vezes contraditórios entre si e por isso mesmo quase sempre recebidos com desconfiança nas carreiras mais tradicionais. Em parte, essa incorporação se explica pelo surgimento, nas universidades, de um novo tipo de *scholar*, o cientista e pesquisador, em substituição ou ao lado do *scholar* tradicional, o erudito. Ao contrário dos professores, médicos, advogados e engenheiros, típicos das antigas faculdades brasileiras, que só dedicavam pequena parte de seu tempo de trabalho à formação de futuros colegas, o *scholar* tradicional tinha no ensino sua atividade principal e, por isso, tratava de valorizá-lo o quanto podia. Nas universidades tradicionais ele era, quase sempre, um sacerdote que tinha no estudo e na tarefa educativa sua principal missão[8]. A partir do século XIX as universidades alemãs introduzem a competição e a disputa pelos professores de maior prestígio, exigindo deles conhecimentos que iam muito além do que as carreiras tradicionais ou o magistério requeriam e oferecendo aos mais qualificados condições de trabalho e de pesquisa até então desconhecidas.

O conteúdo científico das profissões

Não se pode pensar a questão do conteúdo cultural e da cientificização das universidades e das profissões em termos estritamente funcionais. Quanto latim precisa saber um advogado? Quanta matemática e física precisa saber um engenheiro? Quanta biologia (e latim, e alemão) precisa saber um médico? Se hoje parece ridícula a idéia de que um bom médico tem de saber latim, poucos duvidam da noção de que o bom engenheiro tem de saber física e o médico, biologia. E, no entanto, os que se dedicam a observar mais de perto o conteúdo efetivo de uma atividade profissional como a engenharia notam que ela está longe de consistir em uma simples aplicação prática de conhecimentos físicos.

Os engenheiros trabalham a partir de tradições de ação pragmática e controlada que se fundam muito mais na experiência acumulada da profissão do que nos conhecimentos teóricos da física, de aplicabilidade freqüentemente muito mais reduzida. Richard Whitley resume desta forma o que se sabe hoje sobre as profundas diferenças entre engenharia e ciências físicas:

8. O caráter leigo das faculdades de tipo napoleônico, criadas por toda a América Latina depois da independência, significou a exclusão dos sacerdotes e, conseqüentemente, das tradições de *scholarship* que existiam nas antigas universidades espanholas e portuguesas. Com isso, os conteúdos modernos que essas faculdades trataram de incorporar não encontraram terreno em que se assentar.

Como os engenheiros têm de produzir artefatos que preenchem determinadas funções em circunstâncias particulares que eles não controlam, a relevância de teorias gerais de relações entre propriedades abstratas de fenômenos idealizados em condições altamente controladas de laboratório é muito limitada [...]. Enquanto os físicos se preocupam principalmente em entender e prever as propriedades da matéria e se concentram, no caso da mecânica de fluidos, nas equações diferenciais de movimentos, os engenheiros precisam construir artefatos úteis e não se preocupam tanto com o conhecimento detalhado de processos internos. O conhecimento na engenharia, por isso, está menos orientado para os detalhes ontológicos e mais para a racionalização e a síntese de ajustes e técnicas *ad hoc* de utilização prática. Seu conhecimento é organizado de acordo com leis físicas, mas focalizado em métodos de solução de problemas, antes que em marcos de referência explicativos. O aspecto distintivo do conhecimento técnico e prático reside em que a aquisição de conhecimentos científicos, por si só, não produz engenheiros competentes, e a capacitação para atividades de síntese é distinta da capacitação para a pesquisa científica. A formalização de boa parte do conhecimento de engenharia para propósitos de ensino, assim como o uso da matemática, não caracteriza, por si só, a "cientificização" da engenharia, mas a racionalização das habilidades técnicas ao redor de marcos de referência sintéticos e conceitos analíticos úteis para os propósitos da engenharia, isto é, para poupar tempo e evitar erros. A competência em engenharia não consiste, pois, simplesmente na aplicação do conhecimento científico a problemas tecnológicos, mas sim no uso de marcos de referência e abordagens tecnológicas que incorporam teorias científicas, na concepção e desenvolvimento de artefatos e processos. Ela envolve habilidades profissionais na avaliação de constantes etc.; conhecimentos organizacionais sobre convenções e preferências; e experiência no tratamento de um grande número de problemas e situações relativas ao contexto de trabalho. A maior parte da prática de engenharia não utiliza de forma direta o conhecimento adquirido na Faculdade, e quando existem teorias tecnológicas sobre artefatos, como por exemplo no caso da teoria de Rankine sobre motores a vapor, são necessários desenvolvimentos e especificações posteriores para que eles possam ser úteis para os engenheiros[9].

O mesmo pode ser dito da medicina, na qual a tradição clínica tende a colocar em um plano subordinado as contribuições e aplicações da ciência básica. Observa Whitley:

9 R. Whitley, *Social Science and Social Engineering*, trabalho apresentado à reunião da Comissão de Sociologia da Ciência da International Sociological Association, Amsterdam, nov. 1988, pp. 5-6. As principais referências são E. Layton, "American Ideologies of Science and Engineering", *Technology and Culture*, 17: 688-701, 1976; D. F. Channell, "The Harmony of Theory and Practice: The Engineering Practice of W. J. M. Rankine", *Technology and Culture*, 23: 39-52, 1982; W. G. Vincenti, "Control-volume Analysis: A Difference in Thinking between Engineering and Physics", *Technology and Culture*, 23: 145-174, 1982; B. E. Seely, "The Scientific Mystique in Engineering: Highway Research at the Bureau of Public Roads, 1918-1940", *Technology and Culture*, 25: 798-831, 1984; E. Constant, "Communities and Hierarchies: Structure in the Practice of Science and Technology", em R. Laudan (ed.), *The Nature of Technological Knowledge*, Dordrecht, Reidel, 1984; J. L. Bromberg, "Engineering Knowledge in the Laser Field", *Technology and Culture*, 27: 798-818, 1986, e P. Walley, *The Social Construction of Technical Work*, London, MacMillan, 1986.

Como os médicos praticantes, ou suas elites, exercem um controle substancial sobre a maneira pela qual os problemas médicos são definidos e atribuídos a diferentes competências profissionais, assim como sobre a maneira pela qual os resultados dos tratamentos devem ser interpretados, eles são capazes de determinar o uso de tecnologias de base científica e seus resultados. Diagnósticos e decisões de tratamento permanecem essencialmente como atividades artesanais, governadas por convenções que são transmitidas por métodos tradicionais de aprendizagem, antes que por métodos formais.

O resultado é a separação entre a clínica e a pesquisa:

[...] esta separação das atividades de pesquisa do artesanato na solução dos problemas serve não somente para manter a autonomia do médico praticante como também para manter a autonomia do cientista em relação às pressões para produzir resultados práticos relevantes. Uma vez que os procedimentos de tratamento, assim como os métodos de resolver problemas, são controlados pelos praticantes, os pesquisadores podem concentrar-se no estudo dos processos biológicos independentemente de problemas médicos e evitar assim serem julgados pelo valor específico de seu trabalho para problemas médicos determinados. [...] Assim, cientistas e clínicos seguem diferentes objetivos e métodos de avaliação, mesmo quando estão, aparentemente, trabalhando com o "mesmo" problema[10].

Essas citações ajudam a entender por que o conteúdo "científico" das modernas profissões é bastante mais problemático do que geralmente se supõe. Não há dúvida de que a troca do latim pela biologia, nas faculdades de medicina, assim como a incorporação da matemática e da física nas faculdades de engenharia, ao lado de suas razões de ordem técnica, fizeram parte de um claro movimento de manutenção do caráter esotérico, fechado, autônomo e auto-regulado dessas profissões. É isso que torna possível afirmar que os médicos cercam suas atividades de mais mistério do que seria necessário, que os engenheiros, na realidade, aprendem a maior parte do que sabem dos mestres-de-obras e assim por diante. Torna possível dizer também que essas e outras profissões inventam necessidades que antes não existiam, simplesmente para aumentar sua importância e seu mercado. Poucos duvidam, por outra parte, que essa transição melhorou o conteúdo técnico dessas e de outras profissões.

Essa descrição sumária comporta muitas variações, assim como desenvolvimentos imprevisíveis. Existem hoje áreas inteiras da medicina que

10. R. Whitley, *Social Science and Social Engineering*, *op. cit.*, p. 9. As referências são P. Atkinson, *The Clinical Experience, the Construction and Reconstruction of Medical Reality*, Farnborough/Hampshire, Gower, 1981; E. Friedson, *Professional Powers*, University of Chicago Press, 1986; I. Löwy, "The Impact of Medical Practice on Biomedical Research: The Case of Human Leucocyte Antigen Studies", *Minerva*, 25: 171-200, 1987; A. Cicourel, "The Reproduction of Objective Knowledge: Commonsense Reasoning in Medical Decision-Making", em G. Böhme e N. Stehr (eds.), *The Knowledge Society*, Sociology of Science Yearbook, 10, Dordrecht, Reidel.

escapam à tradição clínica, como as de engenharia médica e as vinculadas à pesquisa básica em genética, citologia, imunologia e assim por diante. Na área das novas engenharias existe todo um conjunto de novos desenvolvimentos, como os da microeletrônica, que dependem diretamente de resultados da pesquisa básica em física da matéria condensada. O desenvolvimento de *expert systems* computadorizados, associado às dificuldades de manutenção de médicos e engenheiros como profissionais liberais, por outra parte, ameaça liquidar muitos dos "mistérios" e segredos dessas profissões, da mesma forma que a Revolução Industrial liquidou as corporações de ofício. Finalmente, existem hoje, em muitos países, movimentos destinados a difundir entre a população conhecimentos e capacidade de decisão que, até então, eram zelosamente mantidos como monopólios das profissões[11].

Tradições científicas e não-científicas nas universidades modernas

O predomínio de conteúdos científicos nas profissões tradicionais nunca foi tão completo quanto quiseram os cientistas. Em toda parte as faculdades de medicina, engenharia e direito continuaram a existir ao lado dos institutos de biologia, física, matemática e ciências sociais, às vezes em harmonia, às vezes coexistindo de forma mais ou menos tensa. Na prática, as universidades modernas mantiveram, de diversas maneiras, as duas tradições de *scholarship* e de formação profissional que já se haviam constituído de forma diferenciada desde a Idade Média, com a separação entre os cursos formativos básicos, o *trivium* e o *quadrivium*, e os cursos de formação profissional em direito, teologia e medicina[12]. Essas duas tradições

11. Ver, a esse respeito, Frank Fisher, *Expertise and Empowerment: The Elements of Participatory Research*, trabalho apresentado ao XIV Congresso da International Political Science Association, Washington D.C., 1988. Algumas das principais referências são: Charles H. Kieffer, *The Emergence of Empowerment: The Development of Participatory Competence among Individuals and Citizen Organizations*, Ann Arbor, Universidade de Michigan, 1982, tese de doutorado; Jethro Lieberman, *Tyranny of Expertise*, New York, Walker, 1972; Donald Schon, *The Reflective Practioner*, New York, Basic Books, 1983; Ann Withhorn, *Serving the People: Social Services and Social Change*, New York, Columbia, 1984; Timothy W. Kennedy, "Beyond Advocacy: A Facilitative Approach to Public Participation", *Journal of the University Film and Video Association*, XXXIV (3), 1982.

12. O *trivium* consistia no ensino da retórica, da lógica e da gramática, e o *quadrivium*, no da aritmética, geometria, astronomia e música. Essas disciplinas, em seu conjunto, formavam as sete "artes liberais", que deveriam preceder à formação nas carreiras de medicina, direito e teologia. Para uma visão ampla sobre as universidades medievais, ver James M. Kittelson e Pamela J. Transue, *Rebirth, Reform and Resilience: Universities in Transition, 1399-1700*, Columbus, Ohio State University, 1984.

tinham em comum sua pretensão à exclusividade, à erudição e à autonomia; elas se diferenciavam, no entanto, pelo fato de que o *scholar* era um homem voltado para a vida intelectual e o trabalho na universidade, enquanto o profissional era um homem do mundo. Diversas sociedades adaptaram e organizaram essas duas tradições à sua maneira. Nos países de tradição latina, inclusive o Brasil, procurou-se deixar o ensino das disciplinas formativas, das artes liberais, para as escolas secundárias, reservando as universidades para o ensino profissional. Os países de tradição germânica e anglo-saxônica mantiveram as artes liberais nas universidades, principalmente para a formação de clérigos e de professores de ensino básico e secundário, e mantiveram suas faculdades profissionais diferenciadas, quando não completamente excluídas do sistema universitário (como ocorreu com o ensino técnico na Alemanha)[13].

Todos esses arranjos sempre pressupunham uma universidade de recrutamento restrito, seja pela existência de outras alternativas educacionais (tão ou até mais apreciadas por muitos setores de elite), seja pela existência de canais alternativos de mobilidade e ocupação de posições de poder e prestígio, seja, finalmente, pela existência de barreiras sociais que, de fato, mantinham restritos os níveis de aspiração educacional por parte de amplos setores da população. A França optou pela educação de suas elites em escolas governamentais localizadas fora do sistema universitário (as *grandes écoles*) e criou um sistema independente e separado de pesquisa científica[14]; as universidades inglesas mais tradicionais afastavam os homens de negócios[15]; nos Estados Unidos, as *graduate schools*, que são hoje a base de seu excepcional sistema de pesquisa universitária, desenvolveram-se principalmente

13. É importante ter sempre em mente que a linha divisória entre ensino secundário e universidade, e particularmente a demarcação etária, era muito menos clara no passado do que atualmente. Em geral, a expressão "colégio" (como o *college*, na tradição inglesa) tende a se referir a um centro de educação geral que antecede ao estudo profissional. Até hoje as universidades inglesas têm seus *colleges*, nos quais, cem anos atrás, entravam jovens com a idade dos que hoje iniciam seus cursos secundários. Nos lugares em que os colégios eram definidos como pré-universitários, como no Brasil, também havia uma tendência a começar os estudos superiores muito mais cedo.

14. Robert Gilpin, *France in the Age of the Scientific State*, *op. cit.*

15. Em seu estudo sobre os dirigentes da Universidade de Cambridge em meados do século XIX, observa Sheldon Rothblatt que, em 1860, "there was talk of a mutually advantageous arrangement with the Institute of Civil Engineers, but dons doubted whether major firms would employ enough university graduates to justify an investment in an engineering staff and facilities. Dons were even more pessimistic about the chances of attracting a larger number of sons from commercial families. Students preparing for commercial careers, they said, were not accostumed to lowering their standard of living in order to acquire an university education, specially as no commercial advantage could be gained by residence in Cambridge. Stated bluntly by the Tutor of Queens' College, merchants would not consider a Cambridge education appropriate for a Liverpool office". *The Revolution of the Dons*, pp. 88-89.

como escolas de formação de professores para o ensino pré-universitário[16]; só a Alemanha, entre os países com sistemas universitários mais desenvolvidos no século XIX, fez da educação universitária um canal importante para a ascensão a postos governamentais significativos, ainda que fossem mantidos canais alternativos para os de sangue azul, como as carreiras militares[17].

A massificação dos sistemas de ensino superior é um fenômeno da segunda metade do século XX e está associada a dois processos distintos mas que muitas vezes se confundem: a valorização do conhecimento técnico e científico como ingrediente central das sociedades modernas e a expansão das aspirações de mobilidade social por meio da educação e, principalmente, mediante a pressão pela generalização do modelo profissional da educação liberal tradicional.

Por não distinguir entre esses dois processos, alguns autores começaram a falar de uma "nova classe" profissional, baseada no controle do conhecimento, que substituiria a antiga polarização entre capital e trabalho na sociedade industrial[18]. Outros, mais céticos, não viram nesse processo senão a generalização de sinecuras obtidas graças à monopolização de privilégios garantidos por credenciais distribuídas pelos sistemas educacionais[19].

É difícil avaliar em que medida esses diferentes processos se superpõem, se reforçam e se contradizem. O surgimento de atividades profissionais e industriais dotadas de forte componente científico e tecnológico é um fenômeno muito recente (dos últimos dez ou vinte anos), limitado a um conjunto restrito de atividades de grande impacto (as chamadas "novas tecnologias") e, em grande parte, realizado no interior de grandes corporações industriais e em estabelecimentos militares que investem pesadamente em tecnologia e dão formação especializada a seu pessoal, recrutado no início de suas carreiras em instituições educacionais de elite. Parece haver uma noção crescente, hoje em dia, de que as empresas têm mais dificuldades do que as universidades de alta qualidade para recrutar o melhor talento e estimular a criatividade de pessoas envolvidas em pesquisa básica sem objetivos tecnológicos bem-definidos, vindo daí a tendência ao estabelecimento de vários tipos de associação entre universidades e empresa e à criação dos chamados

16. Roger L. Geiger, *To Advance Science: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*, Oxford University Press, 1986.
17. Cf. Hans Rosenberg, *Bureaucracy, Aristocracy and Autocracy: The Prussian Experience, 1660-1815*, Cambridge, Harvard University Press, 1966, e Fritz Ringer, *The Decline of German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*, Cambridge, Harvard University Press, 1969.
18. Alvin A. Gouldner, *The Future of the Intellectuals and the Rise of the New Class*, New York, Oxford University Press, 1979.
19. Randall Collins, *The Credential Society*, New York, Academic Press, 1979; Magali Larson, *The Rise of Professionalism*, Berkeley, University of California Press, 1977; Pierre Bourdieu, *Les Héritiers: Les Étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1974.

"parques tecnológicos" ao redor de centros universitários mais importantes. Essa tendência marca uma revalorização da pesquisa universitária, mas está longe de justificar seja a cientificização de todo o ensino superior, seja a incorporação da pesquisa tecnológica enquanto tal à universidade, como atividade de grande escala[20].

A generalização das aspirações às carreiras profissionais é um fenômeno relativamente antigo que tem sido estimulado mais pelo prestígio das antigas profissões liberais do que propriamente pela sua cientificização. Existe um fenômeno curioso de defasagem temporal nesse processo: enquanto um grande conjunto de "novas profissões" trata de emular o modelo profissional da medicina, por exemplo, e conquistar privilégios equivalentes, os médicos passam a trabalhar em grandes organizações, perdendo cada vez mais o controle técnico e financeiro sobre sua atividade profissional e, conseqüentemente, sua característica como "profissão liberal" clássica. O resultado dessa "tecnificação" da profissão liberal (que ocorre também com a engenharia e em diferentes medidas com o próprio direito, além de outras profissões mais tradicionais, como a odontologia e a farmácia) é introduzir uma grande ambigüidade nos sistemas educacionais destinados à formação destes e de outros profissionais. Por um lado, à antiga valorização da "cultura" como elemento distintivo da formação profissional se soma a valorização da ciência para reforçar o modelo acadêmico, com ênfase no ensino de disciplinas básicas e valorização da pesquisa e da pós-graduação; por outro, generaliza-se a idéia de que o que vale, na formação profissional, são seus aspectos práticos e operacionais, ou seja, a posse de competências que podem ser mais bem vendidas no mercado de trabalho, gerando grande desvalorização e esvaziamento das atividades e disciplinas de tipo mais formativo ou básico[21].

20. Essa proximidade entre universidade e indústria leva, em alguns casos, ao estabelecimento de centros de pesquisa tecnológica em universidades que terminam por permanecer ociosos ou transformados em simples instrumentos de venda de serviços à indústria, com efeitos duvidosos, seja do ponto de vista da formação de pessoal qualificado, seja do da pesquisa científica e tecnológica enquanto tais.

21. Na realidade, as sociedades modernas não requerem tanto pessoas com formação "científica", no sentido de que sejam capazes de pesquisar e dar contribuições na fronteira do conhecimento em suas áreas de competência, quanto, principalmente, pessoas dotadas de formação genérica suficientemente ampla que lhes permita entender o funcionamento de sistemas administrativos e tecnológicos relativamente complexos, e suficientemente flexível que lhes permita adaptar-se a um mercado de trabalho em constante fluxo; algo semelhante ao que sempre se pretendeu proporcionar com a chamada "educação liberal" ou o ensino secundário de qualidade. É claro que deve fazer parte da educação de qualquer pessoa entender o que é uma pesquisa, e isso se transmite basicamente pela replicação didática de procedimentos de laboratório nas salas de aula e exercícios correlatos. Cursos sobre "método científico" ou "filosofia da ciência" tendem a transmitir noções simplistas e hipostasiadas sobre ciência, que não servem para nada mais além de difundir as ideologias associadas à cientificização da atividade de ensino.

Outro fenômeno característico da massificação do ensino superior moderno é a situação em que se encontra a formação do magistério para o ensino fundamental e secundário. O sistema tradicional brasileiro mantinha o ensino das primeiras letras sob a responsabilidade de mestres-escolas ou professoras semiprofissionalizadas, enquanto o ensino secundário, orientado para as artes liberais, era proporcionado por sacerdotes e professores de nível universitário. As faculdades de filosofia, criadas a partir dos anos 30, eram freqüentemente indistinguíveis de faculdades de educação, e havia pouca noção de que a formação do pesquisador em disciplinas eminentemente acadêmicas, como matemática, português, história ou física, pudesse ser algo distinto da formação de professores para o ensino secundário. Esta é mais uma herança direta da França, que tradicionalmente fez da pesquisa uma atividade menor e subordinada ao ensino, e das universidades, centros de formação de professores. Como mostra Gilpin:

> Esta subordinação da pesquisa ao ensino, e da educação superior às necessidades da educação secundária, foi encorajada por um padrão de carreira que conduzia o futuro professor universitário a vários anos de ensino nos liceus, antes que fosse possível conquistar uma posição na universidade. Com poucas exceções, os intelectuais franceses passavam muitos anos ensinando em escolas secundárias, e alguns dos professores franceses mais proeminentes, principalmente nas humanidades, preferiram permanecer nos liceus por toda a vida. O filósofo Alain, por exemplo, considerava com razão que os melhores liceus eram lugares mais prestigiados do que as faculdades. Se essa relação do ensino superior com o secundário teve a vantagem de dar à França um excelente sistema de educação secundária, ela significou também que muitos cientistas promissores terminaram perdidos para a ciência[22].

Situação semelhante ocorria no Brasil algumas décadas atrás, quando uma posição de professor titular do Colégio Pedro II ou da Escola Normal do Rio de Janeiro não perdia em prestígio para uma posição universitária. A gradual introdução dos padrões de pesquisa científica nas universidades brasileiras, estimulada em parte pela expansão das oportunidades de emprego para professores universitários, com a generalização dos regimes de tempo integral nas universidades públicas, levou a uma estratificação crescente entre o pesquisador-professor, voltado basicamente para a carreira universitária, e o professor de nível médio, que terminou sendo uma profissão residual para os que não conseguiam melhores oportunidades. Enquanto isso, as funções supostamente mais nobres relacionadas com o ensino básico (orientação escolar, supervisão, planejamento, administração escolar) passaram a ser objeto de cursos especializados nas faculdades de educação, deixando o ensino propriamente dito para um proletariado feminino de nível médio, cada vez mais rebaixado em termos de remuneração e prestígio social.

22. Gilpin, *op. cit.*, p. 97. A tradução é minha.

Dinâmica do ensino superior contemporâneo: hierarquia, igualdade ou diferenciação?

O resultado dos grandes movimentos históricos de criação de novos cursos e carreiras, do surgimento de novas profissões, das ampliações e transformações dos sistemas tradicionais de ensino e da alteração no *status* profissional de grupos sociais inteiros, portadores de diferentes níveis e tipos de educação, é que já não é possível falar em "A Universidade" como um ente genérico e muito menos postular a respeito de suas características essenciais, sejam elas a autonomia, a função crítica ou a suposta indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. É necessário, em vez disso, poder pensar nos sistemas educacionais como um conjunto complexo de grupos sociais distintos, com interesses e motivações muitas vezes contraditórios, cada qual buscando consolidar suas posições de prestígio e reconhecimento no contexto da sociedade mais ampla à qual pertencem. Pensar nos três estamentos que participam das universidades — professores, alunos, funcionários — já não é suficiente. Distinguir entre um "alto clero" e um "baixo clero" introduz um elemento adicional importante. Tomar em consideração as diferenças entre o setor público e o privado enriquece ainda mais o quadro, principalmente se partimos das reais características que os diferenciam ou assemelham no contexto brasileiro e que são muito distintas das que prevaleciam nas décadas passadas, quando os debates sobre o ensino público adquiriram preeminência[23].

Além disso, no entanto, é necessário poder pensar nas diferentes tradições intelectuais, profissionais e educacionais que coexistem, de forma nem sempre harmônica, no interior de nossos sistemas educativos. Uma primeira aproximação a esse respeito pode ser obtida a partir do Quadro 6.

O topo da escala de prestígio dos sistemas de educação superior é disputado pelas tradições das profissões liberais e pela tradição acadêmica. Existe bastante superposição entre ambas, no ensino das chamadas "disciplinas básicas" nos cursos profissionais, na adoção de um formato "científico"

23. No passado, a questão do ensino público *vs.* privado girava ao redor do tema do ensino leigo *vs.* ensino religioso e também da educação universal, a ser dada pelo Estado, e de elite, que era usualmente feita de forma privada e em associação com a Igreja. Era uma discussão referida essencialmente ao ensino fundamental. No Brasil de hoje, no entanto, e no nível do ensino superior, o que se constata é a já famosa situação em que o ensino público é altamente seletivo e recruta seus alunos principalmente entre os estratos sociais mais altos, enquanto o ensino privado é mais aberto, usualmente de pior qualidade, e recruta seus estudantes nos estratos menos favorecidos. Para uma visão global da questão contemporânea do ensino público *vs.* privado na América Latina, ver Daniel C. Levy, *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenge to Public Dominance*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

para os cursos de pós-graduação de tipo profissional, assim como pelas tentativas de regulamentação e "profissionalização" das carreiras científicas e acadêmicas. A reforma universitária de 1968 pretendeu consagrar o predomínio da tradição acadêmica sobre as profissionais, pela criação dos institutos básicos e a organização das universidades por meio dos departamentos organizados por disciplina. No entanto, a separação se mantém, como o prova a preservação das faculdades de medicina, direito e engenharia como unidades autônomas e freqüentemente isoladas fisicamente dos centros de pesquisa básica não só nas universidades brasileiras como em todo o mundo[24].

Quadro 6: Tradições universitárias e profissões

	Profissão de alto prestígio e valorização	Profissão de baixo prestígio e desvalorização
Tradição das profissões liberais	Profissões liberais clássicas: medicina, direito, engenharia	Profissões técnicas e "modernas": contabilidade, biblioteconomia, serviço social, processamento de dados etc.
Tradição acadêmica	Carreiras científicas e de pesquisa: física, biologia, economia, antropologia etc.	Magistério secundário (história, geografia, matemática, pedagogia)

Como a competição entre as tradições profissional e acadêmica não revela um claro vencedor, ela induz a que as carreiras de menor prestígio e valorização procurem emular as de alto prestígio, seja por meio da busca da garantia de monopólios profissionais, via legislação, seja pela cópia das instituições e padrões de comportamento próprios das comunidades científicas das disciplinas acadêmicas mais bem estabelecidas.

Essa tendência à equalização encontra resistência entre as profissões mais bem estabelecidas, assim como entre os cursos e carreiras com tradições científicas mais assentadas. Os argumentos contra a equalização são ao mesmo tempo corporativos, em causa própria e em defesa da qualidade do ensino e da

24. Esse mesmo fracasso ocorreu por ocasião da criação da Universidade de São Paulo, quando se pretendeu que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionasse como elemento de integração de todas as demais. O que aconteceu, principalmente a partir da reforma de 1968, foi que as escolas profissionais mais tradicionais criaram o sistema departamental em seu interior, mantendo, assim, o predomínio de sua identidade profissional.

pesquisa. Os médicos, por exemplo, opõem-se não só à expansão dos cursos de medicina mas inclusive ao desenvolvimento de outras profissões de saúde que não reconhecem seu papel subordinado; com isso conseguem manter o ensino médico dentro de certos padrões de qualidade e, ao mesmo tempo, seu monopólio profissional. O mesmo ocorre com os grupos científicos mais bem constituídos, com ênfase nos valores da qualidade acadêmica e resistência às tentativas de trivializar o conceito de "pesquisa científica" e de distribuir recursos para a pesquisa por critérios regionais ou de conveniência de um ou outro tipo.

Essa disputa por prestígio, reconhecimento e benefícios leva a uma dinâmica paradoxal. Por um lado, forma-se um aparente consenso sobre a igualdade formal entre todas as profissões, carreiras e instituições de ensino superior e a necessidade de elevar cada vez mais seu nível de qualificação. Por outro, a manutenção dessa igualdade formal contribui para acentuar cada vez mais as desigualdades existentes, intensificar a estratificação e minar os próprios valores que a sustentariam.

Os exemplos abundam, a começar pela própria educação fundamental. Antes, quatro anos eram suficientes para que uma criança recebesse um certificado de conclusão do curso primário; hoje, quem completar somente seis ou sete anos de educação básica não é senão um fracassado. Antes, uma educação profissional de nível médio ou pós-secundária mas de curta duração pareciam objetivos bastante razoáveis a serem atingidos por muitas pessoas; agora, só os cursos universitários plenos são considerados de valor. Antes, podia haver cursos superiores orientados exclusivamente para a formação profissional, para o mercado de trabalho; agora, as instituições que não tiverem pesquisa e pós-graduação não obtêm prestígio, reconhecimento e apoio financeiro, e os "meros" diplomas universitários já não valem muito. Antes, era possível formar professoras razoavelmente competentes nas escolas normais, de segundo grau; hoje, as universidades públicas só se interessam pelos poucos estudantes que possam orientar-se para carreiras científicas, expulsando os possíveis candidatos ao magistério pré-universitário pelos rigores dos vestibulares e das exigências dos cursos. Como nunca ficou definido o predomínio da tradição acadêmica sobre a tradição do ensino profissional, as pressões pela equalização se fazem ao mesmo tempo segundo os dois modelos. Por um lado, todas as carreiras profissionais procuram ter suas pós-graduações, suas disciplinas científicas, suas revistas especializadas, seus congressos; por outro, cada uma delas procura se organizar como profissão regulamentada e garantir sua pequena reserva no mercado de trabalho profissional.

Como os exemplos acima sugerem, essa tendência ao nivelamento formal e por cima produz dois efeitos igualmente perversos[25]. Por um lado, a

25. Os "efeitos perversos" dos modernos sistemas educacionais, do ponto de vista da estratificação social, são hoje bem conhecidos. Ver, a esse respeito, Raymond Boudon, *A Desigualdade de Oportunidades*. Ed. da UnB, 1981 (primeira edição francesa de 1973).

fixação de metas cada vez mais altas intensifica as possibilidades de fracasso dos projetos educacionais em todos os níveis e aumenta a estratificação e as desigualdades sociais, em vez de reduzi-las; por outro, elas levam à busca de mecanismos compensatórios que terminam por minar os próprios valores que fundamentam e legitimam as instituições educacionais e as profissões. Se todo mundo deve fazer pesquisa, mas se fazer pesquisa de qualidade é difícil e complicado, ampliemos o conceito de pesquisa de tal maneira que todos possam participar; se as universidades são seletivas, baixemos os critérios de seleção nos vestibulares, estabeleçamos sistemas de quotas por origem socioeconômica ou outros critérios e eliminemos os sistemas de exames de conhecimento e reprovações; se algumas profissões conseguem manter seus monopólios e privilégios no mercado de trabalho, generalizemos os monopólios e privilégios para todas as profissões. Como acontece com tanta freqüência, a defesa de valores aparentemente indiscutíveis, como o da qualidade do ensino e o da igualdade para todos, acaba produzindo precisamente seu oposto.

As dificuldades oriundas da inflação de credenciais acadêmicas e profissionais não são muito distintas das que acompanham a inflação monetária. É possível manipular até certo ponto a distribuição de prestígio e privilégios dentro de uma sociedade, gerando a impressão de que todos, de alguma forma, saem ganhando. Mas a simples manipulação desses direitos, assim como a simples produção e distribuição de papel-moeda ou dinheiro fiduciário, não basta para produzir riquezas. O que elas geram, no melhor dos casos, são mecanismos alternativos, freqüentemente mais sutis e não-explicitados, de diferenciação; e, no pior, a desorganização do sistema produtivo, com perdas para todas as partes envolvidas.

A experiência internacional sugere que só países pequenos, ricos e socialmente homogêneos, como os do norte da Europa, conseguem manter sistemas educacionais com pouca estratificação interna. Estes são, também, países de forte tradição social-democrática, que não costumam proporcionar às universidades mais autonomia do que aquela estritamente necessária à consecução dos objetivos considerados socialmente válidos e não permitem às corporações profissionais a liberdade de ação que elas encontram em outros contextos. Países mais diferenciados e de maior porte que têm sistemas educacionais bem desenvolvidos — Inglaterra, França, Estados Unidos, e mesmo Alemanha e Japão — têm diversas combinações de universidades, escolas técnicas superiores, institutos universitários privados, escolas "vocacionais", universidades abertas, escolas de formação de professores e assim por diante. É inevitável que existam diferenças de prestígio e reconhecimento entre esses diferentes tipos de instituição; mas eles tendem a ocupar lugares distintos na sociedade, responder a públicos diferentes, com diferentes aspirações e segundo metodologias e tradições de trabalho também especializadas, e por isso as diferenças de prestígio e reconhecimento não são suficientes para fazer com que todos tratem de se amoldar às instituições de maior fama.

Os sistemas sociais que admitem diferenças e trabalham a partir delas são, na aparência, menos democráticos e igualitários do que aqueles que não admitem senão o princípio da igualdade. No entanto, o que define a eqüidade social não é a igualdade formal, mas a efetiva igualdade de oportunidades e uma distribuição adequada da riqueza. O importante, para garantir e fortalecer os princípios da eqüidade social, é não fazer da diferenciação dos sistemas educacionais uma barreira intransponível na defesa dos privilégios de uns poucos, como ocorria em muitos países no passado, quando os sistemas educacionais se estratificavam freqüentemente por critérios raciais, lingüísticos, religiosos ou de nobreza e sangue. Na medida em que as linhas divisórias entre os diversos segmentos dos sistemas educacionais se mantenham fluidas, em que haja lugar para alternativas, novas experiências, mudanças de ênfase e disputa por espaço e reconhecimento, não só o princípio mas a própria essência da eqüidade social estarão sendo preservados, muito mais, seguramente, do que em sociedades nas quais o princípio igualitário coloca a todos na mesma camisa-de-força.

E a autonomia universitária?

É somente dentro desse contexto mais amplo que a questão da autonomia universitária ganha algum sentido que possa ir além das pretensões de poder político de determinados grupos no interior das instituições acadêmicas. É possível ver, agora, que a universidade de pesquisa, cujo modelo parece fundamentar o princípio da autonomia, refere-se somente a uma pequena parte dos sistemas modernos de ensino superior, deixando de lado tanto as escolas profissionais quanto a enorme variedade de cursos e sistemas educacionais de nível pós-secundário. Mesmo as chamadas universidades de pesquisa, no mundo de hoje, já não são simples comunidades de *scholars* e pesquisadores, mas tendem a se transformar em grandes complexos que produzem da pesquisa mais avançada até o ensino profissional de rotina, passando pela assistência técnica, pelos cursos de reciclagem e pelas atividades de extensão. Nesses complexos, é natural o desenvolvimento de vocações e especializações e são raras as unidades ou as pessoas que se dedicam com igual ênfase ao ensino, à pesquisa científica, à reciclagem, à assistência técnica e às atividades de extensão em suas diversas modalidades; o que significa que, mesmo nessas universidades, a pesquisa científica ocupa um lugar relativamente limitado, ainda que muitas vezes de grande visibilidade.

Muitos concluiriam dessa análise que a questão da autonomia já não tem sentido e que as universidades, tanto quanto as demais instituições educacionais, deveriam ser forçadas a abandonar de vez suas pretensões à excep-

cionalidade e a se enquadrarem de uma vez por todas às regras gerais de subordinação e obediência funcional que regem todo o resto do serviço público. Esse raciocínio estaria perfeito não fosse o fato, conhecido de todos, de que o serviço público raramente funciona de forma adequada. Vista por essa óptica, a questão da autonomia universitária já não surge como ligada ao prestígio da ciência e de sua indissolubilidade com o ensino e com a extensão, e muito menos com a questão da democracia. Ela aparece relacionada, isso sim, com as dificuldades de funcionamento das grandes burocracias e da necessidade, hoje reconhecida em todos os setores da atividade humana, de devolver a iniciativa e a autonomia de ação e decisão às pessoas de carne e osso que têm a responsabilidade pelo dia-a-dia das organizações e instituições em que trabalham.

Quanto dessa "devolução" de competências e responsabilidades é possível, quanto de centralização, coordenação e controle é possível e necessário e em que tipos de atividade são questões de grande complexidade técnica, que variarão de uma esfera de atividade para outra e terão sempre um incontornável componente político. A conclusão parece ser, de qualquer forma, que existe uma base importante e inquestionável para a demanda de autonomia por parte das instituições educacionais, que são as tradições de competência que elas corporificam, sejam elas de tipo científico, humanístico, profissional ou técnico. A extensão dessa autonomia será sempre objeto de negociação, porque as instituições educacionais vivem da e para a sociedade mais ampla. O importante é preservar e ampliar essa base de competência como princípio legitimador da atividade educacional. Sem ela, não só a autonomia mas tudo o mais estarão perdidos.

O ESPELHO DE MORSE*

Importantes executivos, decanos universitários, subsecretários e até mesmo presidente são traídos por uma pele facial manchada ou azulada, pelo cabelo quase imperceptivelmente tingido, por uma vitalidade tão semelhante à vida quanto a de um cadáver maquilado.

RICHARD MORSE, *O Espelho de Próspero*

Eles estão convencidos de que nós temos o segredo da vida (dito por uma latino-americana sobre a fascinação que ela exercia sobre os homens europeus e norte-americanos).

Próspero Morse se olha no espelho da América ibérica[1], e pouco a pouco a imagem refletida vai entrando em foco. Por trás da nuvem espessa de Estados nacionais frustrados, etnias e sociedades desgarradas, caudilhos grotescos e trágicos, insurreições que terminam em sangue e desespero, projetos abortados de modernização e industrialização, parece ser possível vislumbrar uma realidade mais sólida, uma verdade mais profunda e, ao mesmo tempo, a razão do equívoco do espelho: a América ibérica está desfocada porque ela se contempla no espelho da próspera América inglesa e, na busca inútil da imitação do outro, perde sua própria essência. Os latinos não percebem que o liberalismo, a democracia representativa, o racionalismo, o empirismo científico, o pragmatismo, todos esses ideais alardeados pelos ricos irmãos do Norte não só são incompatíveis com a realidade mais profunda da América ibérica como também marcam a decadência e a falta de sentido da própria sociedade capitalista e burguesa que os criou.

Se os latinos olhassem melhor, no entanto, talvez vissem que existe uma outra imagem do mundo próspero, a imagem daqueles que, como Morse, se desesperam e conseguem até zombar das aflições e mesquinharias de seus compatriotas, de sua obsessão com as coisas miúdas e materiais, e

* Publicado em *Novos Estudos Cebrap*, 22: 185-192, out. 1988 e como "O Gato de Cortázar", *Novos Estudos Cebrap*, 25: 191-203, out. 1989.

1. Richard M. Morse, *O Espelho de Próspero*. São Paulo, Cia. das Letras, 1988.

transcender sua falta de sentido histórico, seu desprezo pelas questões de espírito e sua aridez. Eles talvez se espantassem ao perceber que esse outro próspero encontra sua redenção na contemplação do mundo latino ou, mais precisamente, na busca quase heróica de sua essência perdida. É na tradição ibérica, diz Morse, pela sua fidelidade à busca de uma visão abrangente e unificadora do mundo, pela crença profunda, mesmo que inconsciente, em uma realidade social que transcende o indivíduo e é mais que o somatório dos interesses individuais e suas servidões, que se poderia encontrar uma resposta adequada à crise moral e existencial do mundo anglo-saxônico e, por reflexo, da América Latina. Não haveria, no entanto, razões para espanto, porque disso se trata, afinal, no jogo de espelhos: de buscar constituir a própria imagem na contemplação do outro e dar ao outro, ao mesmo tempo, a ilusão de que, porque se percebe no primeiro, ele também existe.

É fácil deixar-se fascinar pela inteligência, erudição, elegância e agudeza desse livro, fruto de um trabalho de *scholarship* dificilmente encontrável fora dos circuitos acadêmicos do Norte. É difícil também não se deixar seduzir pela mensagem que esse espelho nos transmite, que confirma aquilo que sempre pensamos, ou por que ansiamos, no recôndito de nossas almas: apesar de nossa pobreza, de nossas tragédias, de nossos horizontes truncados e da riqueza e segurança de si que "eles" exibem todo o tempo, nós somos superiores, temos o segredo da vida e do futuro. Agora, finalmente, eles reconhecem. Não importa que toda a evidência empírica, toda a vivência do dia-a-dia sugiram o contrário; o que é o empírico, afinal, senão o aspecto mais superficial da realidade, "um mosquito" que pode até nos ser inacessível e nos importunar, mas que é indigno do "rolo compressor" de nossa atenção (p. 115)?

E, no entanto, é preciso não cair na tentação desse jogo de espelhos traiçoeiro e dizer, com todas as letras, que se trata de um livro profundamente equivocado e potencialmente danoso em suas implicações. Não é uma tarefa fácil, para quem não dispõe da erudição e da facilidade expressiva de Morse. Mas não é uma tarefa impossível, e acredito que deve ser tentada.

O primeiro movimento de *O Espelho de Próspero* é a pré-história das Américas, quando Morse trata, em grandes pinceladas, de construir uma visão idealizada da "escolha" política espanhola na constituição do que ele denomina "Grande Desígnio Ocidental", um projeto milenar hegeliano cujo sentido profundo caberia ao historiador decifrar. Esse "grande desígnio" consistiria na liberação das forças da "ciência" e da "consciência" — do conhecimento empírico e do conhecimento ético e filosófico — para a constituição do mundo moderno. A virtude hispânica teria consistido, essencialmente, em sua capacidade de manter-se fiel à noção medieval de um Estado vinculado à Igreja e, por isso, dotado de conteúdo moral e ético e que servia como ponto de referência externo e firme para os indivíduos. Traços que hoje seriam usualmente considerados totalitários são recuperados com sinais positivos. As universidades eram integradas aos propósitos gerais do Estado; o huma-

nismo castelhano era nacionalista e monárquico; a incorporação do tomismo era um sinal de modernidade do Estado espanhol, abrindo o campo para a especulação e a controvérsia na filosofia política, moral e natural (p. 43). Dentro de seus limites, esta teria sido uma sociedade livre, tolerante e progressista, e mesmo a tristemente famosa Inquisição teria tido "conotação muito menos negativa" (p. 38) do que aquela provocada pela liberação das forças do mercado na Inglaterra. Mais tarde, os espanhóis — como também os portugueses — tratariam de transpor para a América a preocupação com a implantação de uma ordem política transcendente aos indivíduos, fundada na ética e na religião, preocupação que não teria como existir ao Norte, dada a opção individualista, subjetivista e contratualista que caracterizou a "escolha" inglesa.

Não importa que a realidade ibérica tivesse sido menos harmônica, que a Inquisição não tivesse nada de benigna para suas vítimas, que as civilizações ameríndias tivessem sido exterminadas e que o homem comum daqueles anos não compartilhasse, a não ser pelo terror ou pela subserviência, os valores que compunham a justificação doutrinária do Estado despótico. Os ingleses não eram melhores, e a realidade empírica, de qualquer forma, é irrelevante: "O que está em jogo", diz Morse, "são os princípios organizadores do corpo político, não os resultados: uma sociedade baseada no pacto [a inglesa] em contraste com uma sociedade orgânica, um princípio nivelador ou individualista em contraste com um princípio arquitetônico" (pp. 49-50). Morse não esconde sua simpatia pela cultura política baseada no princípio arquitetônico, na hierarquia, na existência de uma *Gemeinschaft* que precede os indivíduos e lhes dá identidade e pertence, em contraste com as alienações e o vazio das sociedades industrializadas do Norte, descritas por meio de antigos textos mais pessimistas (e hoje já bastante superados) de Horkheimer e Adorno. Nem o percurso trágico seguido pela Alemanha da *Gemeinschaft* nacionalista ao nazismo, nem a ressurreição macabra dos princípios integristas espanhóis no regime franquista (a história refazendo-se em tragédia), nem a transformação do hegelianismo marxista em stalinismo parecem ser suficientes para colocar em dúvida essa nostalgia pela totalidade e pelo transcendente.

Seria um equívoco e uma injustiça, no entanto, identificar Morse com os tradicionalistas da "Tradição, Família e Propriedade", para os quais o mundo teria entrado em decadência com a revolução industrial e científica e só voltaria a se redimir com a restauração da ordem medieval. Ele não pára no tempo, e em "História", a segunda parte do livro, ele examina como o projeto civilizatório espanhol se desmonta com a independência dos países latino-americanos e como esse continente lida com as três grandes influências culturais que lhe chegam do Norte, o liberalismo, a democracia política e o marxismo.

A crise, na realidade, já se iniciara antes, na dificuldade que teriam tido os espanhóis em conciliar os princípios de uma ordem política arquitetônica e fundada na ética cristã com os imperativos da política cotidiana, em

que prevalece a *virtu* maquiavélica e a razão de Estado. A acrobacia requerida para essa conciliação explicaria a constituição da "monarquia barroca" espanhola no século XVIII; com a independência das colônias, só restariam os escombros do edifício, e o maquiavelismo oportunista, liberado, correria solto, desprovido de qualquer sustentação moral. Os novos países hispano-americanos poderiam absorver, como absorveram, algumas das idéias e mecanismos do liberalismo econômico, assim como alguns dos princípios formais da organização política democrática, mas jamais os incorporariam como valores, como fundamentos éticos de sua constituição como nação. Havia, certamente, razões poderosas de ordem econômica e social que dificultavam a incorporação dessas modalidades de organização social, a começar pela heterogeneidade étnica das populações, incluindo os padrões de colonização e organização da atividade econômica (fatores, diga-se de passagem, que estiveram também presentes, e com conseqüências semelhantes, nas colônias inglesas ao sul da América do Norte e no Caribe). Para Morse, porém, o maior impedimento era o cultural, a barreira que a tradição da "dialética entre cálculo do poder e bem comum" interpunha à emergência da nova dialética entre liberdade e ordem (p. 89). Com a agravante de que, desfeito o edifício imperial, a antiga sociedade hierarquizada, integrada e comunitária só existia agora no inconsciente coletivo, ressurgindo em explosões como a Guerra de Canudos, na palavra da mulher brasileira do interior que ainda achava que Cabral era o presidente do Brasil ou, finalmente, na intuição genial do marxista Mariátegui e dos escritores do realismo fantástico latino-americanos, que teriam o dom de, pela intuição e experiência estética, entrar em contato direto com a alma profunda de nossa latinidade.

Chama a atenção, nessa versão das coisas, a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre algumas das grandes contradições que marcaram o desenvolvimento de nossos países, e que acredito devam fazer parte de qualquer interpretação efetivamente dialética de sua formação política e ideológica. A primeira é a da tensão secular entre Igreja e Estado, que atingiu seu clímax no período colonial com a expulsão dos jesuítas dos impérios ibéricos, no século XIX com a questão religiosa no Brasil e no século XX com o anticlericalismo virulento da Revolução Mexicana. O Estado teocrático idealizado pelo pensamento conservador provavelmente nunca existiu, quando mais não seja pelo fato, denunciado por Marx na "Questão Judaica", de que "o chamado Estado Cristão é um Estado imperfeito, para qual o cristianismo serve como *suplemento* e *santificação* de sua imperfeição. Assim, a religião se torna, necessariamente, um de seus *meios*; este é, pois, um Estado *hipócrita*"[2]. Duas conseqüências importantes decorrem dessa hipocrisia congênita da religião estatizada. A primeira é que, usada como instrumento de legitimação

2. Traduzido do inglês de "Bruno Bauer, 'Die Judenfrage'", em *Karl Marx: Early Writings* (tradução e edição de T. B. Bottomore), New York, McGraw Hill Co., 1963, p. 17.

e controle social, a religião não desenvolve sua potencialidade como fundamentação efetiva de uma ética do comportamento cotidiano e contribui para a manutenção de mentalidades que oscilam entre o terror da punição e o gozo irresponsável dos pequenos e clandestinos pecados, sem jamais assumirem valores alternativos que lhes sejam próprios. Isso explica, sem dúvida, o solo fértil que a América Latina tem sido para as religiões fundamentalistas, que oferecem a alternativa de uma ética para a vida cotidiana, o mesmo valendo para o revivalismo católico das últimas décadas como a teologia da libertação. A segunda dimensão da dialética Igreja-Estado tem sido o desenvolvimento de uma liderança política leiga e iluminista no mundo hispano-americano, que, em diversos momentos, expulsou os jesuítas, colocou D. Vital na cadeia e proibiu os padres mexicanos de andarem de batina. Não há dúvida de que essas reações ao Estado clerical nunca chegaram a constituir uma ordem social semelhante à do Norte ou à dos países europeus, mas não acredito que elas possam ser vistas como, simplesmente, frustradas, ou como movimentos que, "no fundo", buscam uma volta à *Gemeinschaft* perdida da sociedade integral. Parte da dificuldade em sair dessa antinomia vem do fato de que freqüentemente nos esquecemos (e Morse nos induz a isso) de que a Europa continental representa uma alternativa para o "grande desígnio ocidental" que não se reduz à experiência anglo-saxônica e que sempre teve uma influência muito maior sobre a América Latina do que a inglesa ou a norte-americana. O que a Europa continental tem de significativo é que, lá, o conceito de Estado nunca chegou a desaparecer, a ordem política e econômica jamais se deixou dissolver integralmente no jogo imediatista das conveniências individuais e a história esteve sempre presente — mas com o pano de fundo clerical definitivamente expurgado ou posto sob controle pela herança da Reforma. A busca de uma alternativa "européia", muito mais do que anglo-americana, tem sido desde o início um elemento constitutivo da cultura política da América Latina e um de seus elementos dinâmicos centrais.

A segunda contradição que marca muitos países da América Latina, e principalmente o Brasil, é entre suas estruturas burocrático-patrimoniais e a alternativa racional-legal de modernização política, que procurei dramatizar, no caso brasileiro, com o contraste entre São Paulo e Estado nacional[3]. É uma contradição que antecede a expansão do café, tendo suas origens no próprio padrão contraditório de colonização estabelecido pelos portugueses no nosso continente, que abria espaço para uma sociedade de base contratual e que se consolidou e se expandiu com a industrialização e o surto migratório deste século, freqüentemente em conflito com o centro hierarquizado. Essa antinomia faz parte indiscutível da cultura política brasileira e, como tal, tem sido objeto de uma extensa reflexão na historiografia e no pensamento políti-

3. S. Schwartzman, *São Paulo e o Estado Nacional*, São Paulo, Difel, 1973, revisto e republicado como *Bases do Autoritarismo Brasileiro*, Rio de Janeiro, Campus, 1982/1988.

co do país, sem, no entanto, chegar a comover um dos principais historiadores da metrópole paulista. O relativo fracasso político e ideológico da alternativa racional-legal na história brasileira, que parece reafirmar-se com intensidade na Assembléia Constituinte de 1988, não significa que essa alternativa não continue presente, tanto na vida política quanto no mundo das representações ideológicas, expressas, tanto uma quanto a outra, no contraste cada vez mais forte entre o dinamismo da sociedade moderna paulista e "sua licenciosa rival, o Rio de Janeiro" (p. 136).

O que Morse ressalta sobre São Paulo, em sua discussão sobre Mário de Andrade, no entanto, não é o contraste, mas a semelhança com o Rio de Janeiro, e a exorcização andradiana da nascente burguesia paulista, "personagens farsescos e secundários, sem penetração hegemônica no mundo social" (p. 136). Por entrar em contato com o autêntico e vivo da realidade paulista, com sua natureza ainda misteriosa, não-anestesiada, Mário de Andrade seria o precursor não de uma literatura moderna e urbana, que a América Latina nunca chegou a ter, mas do realismo mágico, que, saltando os obstáculos do pensamento pretensamente racional e "científico", tocaria diretamente a essência mais profunda da cultura hispano-americana, mantida latente no inconsciente coletivo desde a decadência do império colonial.

Mais farsescos e secundários do que os burgueses são, para Morse, os pretensos intelectuais do Sul que tratam de macaquear as decadentes universidades do Norte e desenvolver, pela via da profissionalização acadêmica, um conhecimento mais aprofundado e rico de suas realidades. A condenação à morte dos cientistas sociais latino-americanos, suas instituições, suas pesquisas, seus dados, suas metodologias empíricas e comparadas, seus congressos acadêmicos e revistas científicas, não decorre da simples inautenticidade da cópia, mas da própria inadequação do modelo que se trata, inutilmente, de implantar, dada a decadência que Morse percebe no ambiente acadêmico de seu país[4]. Se em Mariátegui as sensibilidades estética e científica ainda estavam unidas, elas se cindiriam completamente a partir de então, e só aos poetas, romancistas e artistas restaria a tarefa de expressar seu mundo "como centro e não como periferia" (p. 137). A eles e, talvez, a uns poucos intelectuais que, aqui e lá, conseguem transcender a mesmice da burocratização e da banalidade da vida acadêmica e entrar em contato com a profundidade do pensamento filosófico e a sensibilidade da experiência estética e, assim, vivenciar diretamente a essência de sua civilização superior.

4. Nessa crítica generalizada entra tanto o empirismo mais grosseiro quanto a tradição historicista comparativa de inspiração weberiana, que, como sabemos, comparava a Índia, a China e a Palestina antiga com o Ocidente. Para uma visão mais complexa dos contrastes entre as ciências sociais positivistas e historicistas e da contraposição entre elas e o irracionalismo, ver Reinhard Bendix, *Force, Fate & Freedom: On Historical Sociology*, Berkeley, University of California Press, 1984.

A valorização que faz Morse do pensamento marxista e revolucionário de Mariátegui poderia induzir à idéia de que sua proposta é, afinal, mais progressista do que esses comentários sugerem. O que Morse valoriza em Mariátegui, no entanto, é a dimensão mitológica e soreliana de suas teses, a tentativa de fundar um populismo místico baseado no apelo direto a um "direito natural normativo" que se vincularia às fontes históricas mais profundas e inconscientes da tradição hispânica, a essa altura impregnado, não se sabe bem como, por um forte componente indígena e tendo sua barroca arquitetura reduzida ao chão de uma comunidade rousseauniana. É claro que esse caminho não serve para países como Brasil, México ou Argentina, que já avançaram demais na rota da incorporação bastarda dos modelos do Norte; mas ele se ajustaria como uma luva aos países pequenos "com regimes brutais e instituições imprestáveis", que seriam, por isso mesmo, aqueles onde os ideais rousseaunianos de Mariátegui teriam maior chance de se desenvolver, levando, ao mesclar-se com a cultura política ibérica, à plena realização do Grande Desígnio Ocidental que o Norte já não pode pretender (p. 111). Em outras palavras, quanto pior, melhor.

Há de se dizer que o jogo de espelhos que nos propõe Morse, apesar de brilhante e sedutor, é tão ilusório quanto qualquer outro. É claro que existem problemas graves nas sociedades ocidentais, vinculados, entre outras coisas, ao esgotamento dos valores evolucionistas do iluminismo, ao crescimento descontrolado do conhecimento como técnica e à cultura de massa. As críticas e denúncias dos textos frankfurtianos mais antigos às sociedades ocidentais, no entanto, pecavam pela generalização excessiva, pela incapacidade de perceber a potencialidade de inovação e mudança que essas sociedades possuem e, acima de tudo, pelo irracionalismo e elitismo que apresentavam como alternativas implícitas ou explícitas para a suposta vulgaridade e pobreza mental do mundo burguês, e que também perpassa *O Espelho de Próspero*[5]. Talvez seja necessário tomar distância de Washington para perceber que, como um todo, essas sociedades ainda preservam um repertório de criatividade, pluralismo e capacidade de compromisso moral e ético incomparáveis, por exemplo, com o provincianismo e corporativismo sem horizontes que assolam a América Latina, com o esgotamento precoce a que chegaram os regimes socialistas ou com os horrores que presenciamos como decorrência dos novos fundamentalismos. É um dinamismo que se funda no pluralismo, que faz com que os processos de massificação sejam compensados pelo surgimento constante de novos grupos capazes de refletir criticamente sobre si mesmos e suas sociedades, sem comprometer, e freqüentemente consolidando, sua capacidade de manter e expandir a qualidade de vida para suas populações e de preservar os

5. Para uma visão crítica do pensamento irracionalista contemporâneo e seu impacto pernicioso em nosso meio, ver os ensaios de Sérgio Paulo Rouanet em *As Razões do Iluminismo*, São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

mecanismos institucionais que asseguram as liberdades e os direitos individuais. O desenvolvimento do conhecimento técnico e científico, apoiado em sistemas educacionais de massa, tem significado não só a garantia do padrão de vida das pessoas e o gradual controle da agressão ao meio ambiente como também um processo efetivo de democratização do saber. Tudo isso, a começar pelo controle das doenças e da fome, passando pela monotonia do igualitarismo democrático e culminando na produção em massa de Ph.D.'s, poucos dos quais (mas na realidade não tão poucos) com o brilho e o poder iconoclástico de Richard Morse, pode parecer inútil e moribundo para quem busca vivências mais intensas. Para nós, porém, que ainda não chegamos perto dessas conquistas, talvez não seja aconselhável instaurar desde já nossa revolução cultural, buscando o contato direto com as massas (cuja contrapartida, de Sorel a Mao, é o culto ao Chefe)[6], e renunciando de vez ao racionalismo e às pesquisas sociais, fechando nossas universidades e programas de pós-graduação, desmantelando nossas indústrias incipientes, desmontando nossos precários sistemas democráticos e seus nascentes partidos modernos e colocando toda a nossa esperança na última versão do milenarismo soreliano que nos bata à porta, estimulado e legitimado, quem sabe, pela intuição genial de intelectuais criativos do Norte, em nome do reencontro de nossa essência milenar perdida.

O futuro próspero da América Latina, se existir, dificilmente estará nos Senderos Luminosos ou em outros movimentos milenaristas que surgem nas regiões mais atrasadas ou sob os governos mais tirânicos do continente, e cuja pureza e contato imediato com a "essência" ameríndia geralmente só existem para quem os contempla de longe. Ele depende, para ser construído, do encaminhamento de um processo histórico que está sendo forjado por homens e mulheres de carne e osso, em que se busca a resolução adequada das contradições que hoje vivemos entre as servidões da herança colonial e periférica e os esforços de abrir lugar para a racionalidade e a modernidade. Ele deverá incluir, necessariamente, valores comunitários, processos de reafirmação étnica, religiosa, lingüística e regional, heranças hispânicas, africanas, indígenas e européias, em uma realidade pluralista que não tem por que ser incompatível com os valores iluministas e os que venham a emergir em seu lugar. Não é um caminho fácil. Basta olhar com olhos abertos para o resto do mundo para termos a certeza de que não temos a chave secreta do futuro e de que as próximas décadas não serão, ainda, da América Latina. Mas ainda é possível manter a esperança e não ser alijados de todo para limbo da história, se conseguirmos manter de pé nossos compromissos com

6. Ver, sobre os paradoxos inerentes à busca do "contato com as massas" em regimes totalitários, a análise clássica de Reinhard Bendix em *Work and Authority in Industry* (New York, Wiley, 1956), um exemplo de análise histórica comparada entre a Inglaterra, a Rússia, os Estados Unidos e a Alemanha, em períodos históricos distintos. Vale lembrar ainda que, no Brasil, o principal leitor e divulgador das idéias de Sorel tenha sido Francisco Campos.

os valores iluministas e com o uso da razão, sem sucumbir ao canto de sereia da contemplação estética de nossos umbigos.

* * *

A resposta de Richard Morse a essa crítica[7], tanto quanto o próprio livro, reflete uma preocupação de que todos compartimos, a da possível incompatibilidade entre uma agenda de modernidade e o que se poderia denominar, para usar alguma expressão, "tradições culturais latino-americanas". A "questão cultural", que no passado vinha envolta em especulações mais ou menos brilhantes sobre "caráter nacional", "identidade cultural" ou "personalidade básica" de povos e sociedades, cobrou nova notoriedade com o aparente fracasso dos projetos modernizadores e democratizantes da maior parte dos países do Terceiro Mundo e o ressurgimento do nacionalismo em todas as suas formas, assim como do novo fundamentalismo islâmico. Em um primeiro momento, essa preocupação fazia parte de uma pergunta mal respondida sobre a capacidade de determinadas sociedades em incorporar de maneira adequada as instituições e valores das sociedades ocidentais. Depois, ela evoluiu para um questionamento dessas instituições e valores: se o Ocidente não é nenhuma maravilha, por que querer que todos os povos se assemelhem a ele? Será que outras sociedades e culturas não apresentariam, ainda que perdidas e dormentes, formas culturais superiores, ou de qualquer forma distintas das ocidentais?

A redescoberta da questão cultural traz uma contribuição benéfica para as ciências sociais, ao questionar o etnocentrismo ocidental que as caracteriza em grande parte, e chama a atenção, também, para o fato de que ainda não sabemos como lidar com essa questão de forma realmente satisfatória, abrindo, assim, novos horizontes para a pesquisa e uma nova fronteira para a teoria. Ela traz também, no entanto, velhos equívocos que pareciam haver sido sepultados nas últimas décadas: o do "etnocentrismo às avessas", que começa pelo reconhecimento e valorização das diferenças culturais e pode terminar com noções como a de que talvez não tenha sentido, por exemplo, pretender que os países latino-americanos queiram se modernizar e sejam democráticos, dada sua tradição e cultura autoritárias; e a ressurreição dos velhos fantasmas da identidade e do caráter nacional, acompanhados de toda a sua parafernália antiintelectual, irracionalista e freqüentemente totalitária. O que começa com um gesto de genuíno respeito e reconhecimento da cultura alheia (veja como esses índios têm uma cultura tão rica e autêntica, superior à nossa!) termina com uma atitude de discriminação (só são bons índios os que não tentam imitar os brancos)[8].

7. "A Miopia de Schwartzman", *Novos Estudos Cebrap*, 22: 185-192, out. 1988.
8. Já tive o ensejo de discutir essa mesma postura, em relação à questão do corporativismo, em outra ocasião. Ver "As Dificuldades do Antietnocentrismo", *Dados — Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 25 (2), 1982.

Morse discute a questão tradição *vs.* modernidade, em sua resposta, ao se perguntar sobre os eventuais substitutos, na América Latina, da reforma protestante e do movimento operário, elementos centrais na constituição da cultura racionalista e democrática européia e, inclusive, na universalização da educação básica no velho continente. Assinala que esses movimentos não chegaram a ter impacto similar na região, o que é verdade, apesar da óbvia importância das tradições sindicais de Argentina, Chile, México e São Paulo, que ele não chega a considerar. O fato, de qualquer modo, é que a reforma protestante e os movimentos operários perderam sua vitalidade como focos de mobilização e aglutinação moral e social inclusive nos países onde sua presença foi mais forte, na Europa Ocidental, e não foram substituídos de forma satisfatória nem pelo pragmatismo esperado pelos teóricos do "fim das ideologias", nem pelos novos movimentos sociais que são objeto de atenção dos teóricos do pós-modernismo. Nesse sentido, a questão das formas de sustentação ética, emotiva e simbólica da civilização pós-industrial não é um problema somente latino-americano, mas universal, tanto quanto o das formas que essa civilização irá tomar.

Minha discordância com relação a Morse não é quanto à importância dessa questão, mas quanto à resposta que ele oferece — a volta a uma "verdadeira comunidade" perdida nas penumbras do passado — e à forma como ele justifica essa resposta. Ao tratar com desprezo as modernas ciências sociais e tudo o que lhe parece associado ao racionalismo empobrecido das academias ocidentais e seus imitadores, Morse termina por olhar a realidade latino-americana de forma extremamente simplificada e maniqueísta, apesar de adornada por proclamações de sutileza, complexidade e senso de humor. Não há nada em sua resposta que refute o argumento principal de meu comentário, em relação aos equívocos de sua tentativa de buscar, em um utópico passado ibérico, as fontes para uma civilização latino-americana que mostraria sua profunda superioridade em relação ao Ocidente em decadência. Em compensação, tenho agora a oportunidade de expandir a discussão sobre os temas do "atraso" e da modernidade e sobre a natureza e a responsabilidade no trabalho intelectual.

É necessário não confundir minhas objeções às propostas de Morse com uma eventual incapacidade de perceber a importância dos problemas da cultura. Não há nada na "questão cultural" que a torne particularmente intratável pelas ciências sociais contemporâneas, desde que a livremos da penumbra das "tradições culturais" qualitativamente irredutíveis entre si e aceitemos que os fenômenos de identificação, integração coletiva e referenciais éticos podem mudar com grande velocidade, por mecanismos que seguramente não conhecemos bem, mas que estão, sem dúvida, associados a certos momentos de transição histórica mais significativos. José Joaquin Brunner, que tem tratado essas questões com bastante propriedade, identifica em Octavio Paz a fonte principal da tentativa de voltar às fontes primitivas da

latinidade hispânica e expressa com clareza tudo o que eu gostaria de poder dizer a respeito. Diz Brunner que a América Latina é tributária e parte da cultura ocidental, acima de tudo, por sua incorporação à experiência traumática da modernidade,

> por sua busca contraditória, desigual, cem vezes fracassada mas cem vezes retomada, da modernização e do modernismo, não mais apenas como fenômeno de intelectuais e tecnocratas, mas como processo de massas cujo imaginário chegou a se expressar e a se esgotar quase que completamente nas figuras fugazes de modernidade que vêm do Norte. Por isso pode-se dizer que a América Latina é parte dessa cultura menos pelo seu passado, ainda que também por causa dele, do que pelo seu presente e seu futuro: como projeto. Existem os que discordam dessa forma de abordar as coisas latino-americanas. Para os quais, com efeito, é mais importante a religião trazida pelos espanhóis e portugueses a estas terras do que a utopia modernizadora, que teve muito mais que ver, certamente, com a França, a Inglaterra e os Estados Unidos. Para os quais subsiste, ainda hoje, uma América Latina profunda, real-mágica, mestiça e ancestral; que se sacrifica e cumpre seus ritos e que assume a modernidade como uma mentira sociológica, algo espúrio, uma casca imposta, um produto fantasmagórico da razão que percorre o continente sacrificando-o às exigências de sua utopia. Octavio Paz, a quem não fazemos justiça com estas breves referências, o disse de maneira gráfica: "O povo mexicano, depois de mais de dois séculos de experimentos e fracassos, não crê senão na Virgem de Guadalupe e na Loteria Nacional"[9].

Brunner não acredita, no entanto — como eu também não —, que essa volta ao passado seja possível. "Os homens e mulheres [da América Latina] estão envolvidos, de maneiras diversas e conflitivas, com maior ou menor consciência, nas aventuras de modernização do continente, nas pugnas em torno de sua direção política e de sua organização socioeconômica. Neste processo multiforme eles refletem, nas contradições de sua identidade e de seu contexto vital, os problemas de uma modernidade cuja significação tem estado e continua estando referida para fora; inevitavelmente para o Norte." (pp. 196-197)

Em seu novo texto, Richard Morse faz minha caricatura como a de um empirista primitivo e empedernido que não reconhece lugar para a literatura nem de nada além da "montagem metódica de conhecimentos verificáveis"; um reacionário que tem medo do povo e de suas manifestações espontâneas e criativas; um racionalista ingênuo que acredita que os Ph.D.'s resolverão os problemas do mundo, e um defensor encarniçado do *statu quo* acadêmico. O mesmo simplismo maniqueísta, surpreendente para quem se declara atraído pelas "explorações lúdicas da percepção humana" e capaz de captar, pela empatia, as camadas mais profundas da história, como "carrega-

9. José Joaquin Brunner, *Un Espejo Trizado: Ensayos sobre Cultura y Políticas Culturales*, Santiago, Flacso, 1988, p. 198. A referência é Octavio Paz, *El Ogro Filantrópico*, México, Joaquin Mortiz, 1989.

da de persistências, ressonâncias, novidades, surpresas e resultados inesperados", surge em sua visão da América Latina, assim como da atividade intelectual de uma maneira geral. De um lado estão "as elites", que falharam miseravelmente em sua agenda modernizadora e às quais estão associados os cientistas sociais que "nos traíram" (é difícil não perguntar, a "nós", quem, cara-pálida?), junto com todos aqueles que se apóiam nas ciências empíricas para fazer previsões históricas de curto prazo, de acordo com suas preferências subjetivas; de outro está a América Latina autêntica (que exclui, entre outras coisas, os imigrantes e a industrialização), que tem suas raízes no passado hierárquico e monolítico da Espanha antiga e se volta hoje para a busca da "verdadeira comunidade", por meio de manifestações espontâneas e vivas que vão "dos Tupamaros aos cultos de umbanda, da teologia da libertação às associações de vizinhança, dos revolucionários que se declaram marxistas aos invasores de terra" (cuja relação com o passado ibérico realmente me escapa). Tudo isso teria um sentido único e profundo, inacessível aos comuns mortais e intelectuais domesticados pelas universidades ocidentais que só conseguem pensar a curto prazo, mas claramente inteligível como tendência a longo prazo, para os literatos e intelectuais indômitos capazes de "empatia com as camadas profundas da mudança social e dispostos a aceitar indicadores metafóricos e analógicos, além dos mensuráveis". Esses intelectuais e literatos, presumivelmente, não fazem parte daquelas elites que "nos traíram" e contribuem positivamente para a marcha da história na conquista da "comunidade verdadeira". Enquanto isso não se dá, eles podem, confortavelmente, valer-se dos benefícios e do prestígio que nossos sistemas acadêmicos, apesar de irremediavelmente ultrapassados e estéreis (ou, quem sabe, exatamente por isso), ainda proporcionam aos que melhor expressam os modismos intelectuais correntes, do desconstrutivismo às versões locais do populismo intelectual.

Richard Morse tirou do contexto uma frase em que eu dizia que "talvez não seja aconselhável instaurarmos desde já nossa revolução cultural, buscando o contato direto com as massas" para dizer que eu penso que as massas devem esperar o fim do projeto iluminista (como, no tempo do governo militar, se dizia que era necessário fazer o bolo crescer antes de dividi-lo) e que cabe aos intelectuais universitários comandar e domesticar as diversas formas de participação popular e comunitária no processo político em que vivemos e no qual continuaremos a viver. Minha frase sobre o "contato com as massas", acompanhada pela referência à revolução cultural chinesa e ao estudo clássico de Bendix sobre o autoritarismo no sistema industrial da Alemanha Oriental na década de 1950, deveria ter sido suficiente para deixar claro que não proponho esse tipo de "contato" nem agora nem nunca. No caso da Alemanha Oriental, a consigna partidária do "contato com as massas" funcionava como uma forma de reforçar a autoridade do poder central sobre as organizações de produção econômica e forçar os operários a se sub-

meter às diretrizes do partido, único intérprete aceito, afinal, do que "as massas" realmente queriam ou pretendiam ser. Em relação à "revolução cultural", creio que já existe bastante consenso sobre o que ela significou como período de centralização política extrema, terrorismo e retrocesso político, econômico e cultural.

Chamar a atenção para a associação íntima e freqüente entre os apelos ao "contato com as massas" e as formas mais abjetas de autoritarismo não é o mesmo que ser contra as diferentes formas de organização e ação popular, que extravasam os marcos institucionais estabelecidos e trazem para nossas sociedades novas fontes potenciais de dinamismo e renovação. Para quem tem a perspectiva do milênio, talvez não valha a pena perder tempo em separar uma coisa da outra. Afinal, se o Terror fez parte da Revolução Francesa, o *Gulag* da Revolução Soviética, se o militarismo japonês precedeu sua entrada triunfante no mundo do capitalismo moderno e da alta tecnologia, se o próprio nazismo, dialeticamente, purificou a Alemanha de seu nacionalismo xenófobo e fez dela, depois da guerra, uma democracia exemplar, por que se preocupar com as bombas dos Tupamaros, os assassinatos do Sendero Luminoso ou o populismo demagógico de um ou outro político mais inescrupuloso? Pode ser que, em relação a essa atitude, o lugar onde moramos e vivemos faça alguma diferença.

Penso que a atitude de Morse em relação às ciências sociais, sua visão dogmática e simplificada da América Latina e até mesmo a caricatura que tenta fazer de meus pontos de vista decorrem da função praticamente exclusiva que ele atribui ao trabalho intelectual, que seria a da elaboração de uma ideologia capaz de sacudir e mobilizar o continente latino-americano, e daí, quem sabe, o mundo. Exemplo disso é a tese da superioridade dos novelistas sobre os cientistas sociais, reforçada pelo uso abundante de referências, imagens e licenças literárias. Ninguém negaria, evidentemente, a importância de muitos novelistas latino-americanos na crítica e desvendamento de aspectos e dimensões insuspeitas de nossa realidade; poucos negariam, também, a possível riqueza de uma exploração da realidade dentro das tradições da crítica literária, tal como proposta por Clifford Geertz. No entanto, o que Morse espera é que esses escritores possam "ajudar a renovar o discurso de uma ideologia obsoleta", e nisso residiria sua superioridade sobre os cientistas sociais. Além da obsessão com a ideologia (de minha parte, eu diria que a desmitificação das ideologias é ainda um dos grandes propósitos das ciências sociais, sem que para isso seja necessário retornar à ingenuidade da "ciência neutra"), surpreende que haja quem acredite que autores tão herméticos e quase incompreensíveis como Cortázar, Borges ou Guimarães Rosa possam ter algum papel na constituição de novas ideologias de alcance popular. A falsa polarização entre "novelistas" e "cientistas sociais" que Morse introduz só pode produzir efeitos no mundo restrito dos círculos acadêmicos de elite, para consumo dos quais, afinal, ela parece ter sido feita.

Morse se espanta por eu dizer que alguns países são mais atrasados do que outros. E, no entanto, não é difícil definir o que seja um país ou uma região "atrasada": é onde as pessoas passam fome e morrem prematuramente, onde não existem sistemas educacionais minimamente satisfatórios, onde os governos não funcionam com um mínimo de competência, onde os direitos humanos não têm vigência. Existem países latino-americanos mais e menos atrasados, e essas diferenças refletem, em grande parte, a capacidade que tiveram de incorporar não somente os malefícios e as deformações que acompanham a modernidade mas também algumas de suas instituições e valores mais centrais, como as instituições democráticas, os sistemas educacionais de massa e de elite e as formas modernas de organização da atividade econômica.

Não é preciso ser um evolucionista ingênuo para entender isso. Quem viu *Bye Bye Brasil* sabe que o atraso no mundo de hoje não se caracteriza pela permanência de valores e formas de comportamento ditos tradicionais, mas pela incorporação distorcida e caótica dos produtos mais aparentes e assimiláveis das modernas tecnologias: a televisão, os automóveis, os meios de comunicação e de transporte, as estruturas de dominação e de poder e as armas de fogo, não tão modernas assim. Reagir aos efeitos devastadores dessa modernidade pela volta ao primitivo, ao popular, à alma da civilização perdida, no entanto, é um caminho sem saída. Viajando anos atrás pelo interior da Guatemala, fiquei impressionado pelas vestes dos indígenas, seus panos coloridos, padrões diferentes para cada aldeia, e sua aparente capacidade de preservar suas culturas e tradições. Depois aprendi que essas roupas, e as cores diferentes, haviam sido impostas pelos espanhóis nos tempos coloniais, como forma de separar os índios entre as diferentes *encomiendas*, que os mantinham em regime de servidão. Para quando, ou onde, essas populações deveriam voltar?

V. S. Naipaul, escrevendo sobre a Índia independente e suas perplexidades ante o artificialismo da modernização ocidental e a busca do passado perdido, observava dez anos atrás:

> A turbulência da Índia desta vez não vem da invasão estrangeira ou da conquista, mas é gerada de dentro. A Índia não pode responder da forma antiga pela volta ao arcaísmo. Suas instituições emprestadas funcionaram como instituições emprestadas; mas a Índia arcaica não tem substitutos para a imprensa, o parlamento e as cortes. A crise da Índia não é só política e econômica. É uma crise maior de uma antiga civilização ferida que finalmente está tomando consciência de suas inadequações, mas não encontra os meios intelectuais necessários para ir adiante[10].

E, ao final:

10. *A Wounded Civilization*. Penguin, 1979. p. 18.

Nos textos antigos os homens olhavam para o passado e falavam da atual Idade das Trevas; hoje eles olham para os dias de Gandhi e da luta contra os ingleses e vêem tudo o que ocorreu depois como um desvio, antes que uma evolução da história. Enquanto a Índia tratar de voltar a seu passado, ela não conquistará esse passado, nem será por ele enriquecida. O passado só pode ser conquistado, agora, pela pesquisa e *scholarship*, pela disciplina intelectual, e não pela via espiritual. O passado deve ser visto como morto; senão, o passado matará (p. 174).

Não existe volta ao passado, nem sequer um passado para voltar, tanto na Índia como na América Latina. Correndo de novo o risco de ser acusado de "positivista pombalino do século XVIII" ou de idealizar os Ph.D.'s como os heróis do mundo moderno, eu reafirmaria que existe uma agenda fundamental a ser cumprida na América Latina, em alguns países de forma mais dramática do que em outros, que recoloca as questões da educação em todos os níveis (popular, média, superior, continuada) e da ciência e tecnologia como uma das preocupações fundamentais. Não é possível participar de forma adequada no mundo de hoje, e principalmente no de amanhã, sem uma população minimamente capaz de conviver de forma ativa e produtiva com as novas formas de comunicação, produção e interação social que estão se generalizando. Essa agenda intelectual e cultural não substitui, mas é homóloga ao estabelecimento de novas formas de organização e participação social e instituições políticas modernas, como os partidos, o parlamento, o poder judiciário e um serviço público competente. As tradições autoritárias de alto a baixo de nossas sociedades, o fracasso dos projetos modernizadores do passado, o vazio e a burocratização de nossa educação básica, o corporativismo e a baixa qualidade de nosso ensino superior, o provincianismo dos horizontes intelectuais de nossas elites, tudo isso torna nossos problemas extremamente difíceis, mas não permitem a postura cômoda de declarar que a agenda da modernidade já teve seu tempo e que agora é chegada a hora de abandoná-la como lixo inútil. E tampouco que se diga, de quem se preocupa com essas questões, ser um "ardente defensor do *statu quo*".

Por que eu disse que seu livro era "potencialmente danoso em suas implicações", Morse me acusa de querer jogá-lo na fogueira. E, no entanto, se idéias não tivessem conseqüências que mereçam ser avaliadas, nem eu nem ele poderíamos justificar nossos salários no fim do mês. O princípio da liberdade de expressão, uma das grandes conquistas da tradição liberal, não supõe que as idéias sejam inconseqüentes. Ao contrário, a suposição é que elas são tão importantes que vale a pena garantir sua manifestação, mesmo que muitas vezes produzam resultados que não agradem a uns ou outros. Acredito que essa liberdade, da qual todos nos beneficiamos, deve ter como contrapartida que as idéias possam ser livremente criticadas, inclusive em suas conseqüências, e que não tratemos de escapar da responsabilidade pelas implicações do que dizemos ou propomos.

É difícil dizer, no entanto, que poder é esse que as idéias têm. Como bem lembra Morse, esta é uma questão que se tornou clássica a partir do tema espinhoso da responsabilidade dos intelectuais alemães pelo surgimento do nazismo; a lembrança é tanto mais oportuna quanto os grandes temas do debate intelectual alemão na virada deste século, que se intensificou nos anos da República de Weimar, têm muito em comum com aqueles levantados por Morse: a crítica da ciência formal, em nome da intuição e da vida; a busca de interpretações globais do sentido profundo da história e da natureza das civilizações e das culturas, mais além do que poderia ser captado pela mera empiria; a valorização do popular e do comunitário, em detrimento das construções artificiais da civilização, e a obsessão com a ideologia, que é vista como a única razão de ser do trabalho intelectual e cultural.

Vale a pena descrever algo desse debate para desfazer de uma vez por todas a idéia de que Morse está propondo algo de novo, ou que minhas críticas tenham, por sua vez, muita originalidade. A batalha entre a vida e a esterilidade, a intuição criativa e o empirismo obsessivo, a intuição profunda do sentido das coisas e o acúmulo gradual de pequenos cadáveres de evidência dissecados pela razão analítica, a ideologia e a ciência foi disputada à exaustão mais de meio século atrás, e hoje já conhecemos bastante bem tanto as limitações do positivismo e academicismo ingênuos quanto aonde podem chegar os delírios do intuicionismo e do vitalismo. Fritz Ringer, autor de um estudo clássico sobre o mandarinato intelectual alemão do século XIX ao período do nazismo, usa uma citação de Ernst Troeltsch, colega e contemporâneo de Max Weber, para caracterizar a força da crítica ao positivismo e ao *establishment* universitário em seu tempo:

> É a revolta contra a memorização e a disciplina, contra as ideologias do sucesso e do poder, contra o excesso e a superficialidade dos conhecimentos que nos impingem nas escolas, contra o intelectualismo e a auto-suficiência dos literatos, contra a grande metrópole e o antinatural, contra o materialismo e o ceticismo, contra o poder do dinheiro e do prestígio, contra a especialização e o mandonismo, contra o peso sufocante da tradição e o evolucionismo historicista... Além disso, existe uma profunda revolução intelectual dentro do mundo acadêmico que ainda não foi devidamente notada. A necessidade de síntese, sistema, visão de mundo, organização e juízos de valor é extraordinária. A matematização e a mecanização de toda a filosofia européia desde Galileu e Descartes é vista com crescente ceticismo [...]. Nas disciplinas históricas e culturais, as pessoas se defendem contra a tirania dos conceitos evolutivos, contra as compilações e as avaliações críticas[11].

Uma parte importante dessa "revolução" foi a chamada "filosofia da vida", que, como tudo no ambiente acadêmico alemão daqueles anos, ia do

11 Ernst Troeltsch, "Die geistige Revolution", 1921, citado por F. Ringer, *The Decline of the German Mandarins*, Harvard University Press, 1969, p. 346.

mais sofisticado e complexo, como, por exemplo, em Dilthey, ao mais simplista e vulgar. Ringer descreve desta forma a "filosofia da vida", a partir do trabalho de Ludwig Klages, autor de uma obra alentada e já esquecida sobre "*Geist* como o inimigo da alma":

> Em um sentido muito geral, a filosofia da vida era a doutrina segundo a qual a vida, em sua forma mais imediata, é a realidade primária do homem. Esta idéia podia ser interpretada de muitas formas diferentes. Ela podia ser tratada como verdade metafísica, em cujo caso liberdade, criatividade, "totalidade" na experiência e coisas semelhantes surgiam como as características mais gerais da realidade. Klages aparentemente defendia algumas dessas teorias. Ele também se expandia a respeito de temas como a vivência, a compreensão, *Einfühlung* (empatia) e *Anschauung* (percepção, intuição), para sugerir uma bateria de maneiras superiores ao "meramente conceitual" para chegar à realidade imediata da vida. A "experiência imediata" de Dilthey adquiria as características de um procedimento místico na filosofia da vida. Na pedagogia, "vivenciar" [*experiencing*] assumia às vezes o sentido de aprendizagem ativa, pela participação direta [*acting out*] em uma seqüência de eventos e reações. Em um sentido mais amplo, o ato de vivenciar envolvia a imaginação e a emoção do sujeito, e não somente seu intelecto. Tanto quanto "empatia" e "percepção", o conceito de vivência (*Erleben*) sugeria que as impressões individidas da experiência ingênua são menos enganosas, de muitas maneiras, do que o material que nos chega pelo filtro da abstração analítica e da classificação científica. Em algumas variedades da filosofia da vida, todo conhecimento conceitual e o próprio *Geist* eram descritos como obstáculos ou inimigos da vida (p. 337)[12].

Conforme relata Ringer, Troeltsch "se impressionava por essa 'revolução intelectual', mas não confiava totalmente nela. Preocupava-se com suas tendências niilistas. Advertia quanto ao perigo de descartar 'os métodos críticos e exatos, o rigor do pensamento e da pesquisa', que haviam sido estabelecidos por várias gerações de estudiosos". As alternativas que propunha, ligadas a uma tentantiva de reconstrução racional da cultura alemã, são demasiado complexas e historicamente datadas para serem descritas aqui. Mais atual, acredito, é a forma que o debate assumiu com Max Weber e um obscuro crítico e oponente, Ernst Krieck.

12. É claro que a validade dessas concepções não poderia ser medida, simplesmente, por suas conseqüências como munição ideológica para a batalha do irracionalismo que ia ganhando forma. No entanto, também não seria o caso de ignorar esse aspecto. A esse respeito, diz Ringer que "as doutrinas do movimento [da filosofia da vida] não podem ser atribuídas com segurança a ninguém em particular, mas elas certamente tiveram uma certa influência. Na verdade, a filosofia da vida popular tinha muito em comum com boa parte da literatura populista [*volkish*], anti-semita e neoconservadora da antimodernidade. Ambas surgiram na periferia do mundo acadêmico ou fora dele; ambas exageraram as atitudes que existiam entre os próprios mandarins intelectuais; e ambas ameaçavam superar os professores em sua disputa pela atenção dos semi-educados e dos jovens". F. Ringer, *op. cit.*, p. 337.

A principal referência, aqui, é a famosa conferência de Weber de 1919, sobre "*Wissenschaft* [erroneamente traduzido por "ciência"] como Vocação". Na síntese de Ringer,

> Weber não hesitou em desafiar a grita geral contra a especialização. Nas condições modernas, dizia, era impossível fazer contribuições genuínas ao conhecimento sem pesquisas detalhadas em um campo delimitado de estudo. A "inspiração" (*Eingabe*) não era menos nem mais necessária no trabalho acadêmico do que em qualquer outra atividade; mas só poderia surgir como resultado do trabalho persistente. Intuições brilhantes eram de qualquer forma praticamente inúteis, a não ser que alguém fosse capaz de explorá-las e substanciá-las de forma metódica. [...] Ele se espantava com o culto da intuição e da "experiência" (*Erleben*) imediatas. Estava cansado de ouvir falar que o *scholar* tinha de ter personalidade. Admitia que o artista poderia ter a esperança de criar coisas de valor permanente. Mas o pesquisador não poderia ter essa esperança: todas as suas contribuições estavam destinadas a ser superadas mais cedo ou mais tarde. Pesquisar era simplesmente participar do processo de "intelectualização" que, por milhares de anos, vinha abrindo caminho contra as interpretações mágicas da realidade. Esse processo parecia não ter fim, e suas conseqüências nem sempre eram agradáveis (Ringer, p. 352).

Resumindo a posição de Weber, Ringer ressalta sua militância nas questões políticas de seu tempo e observa que,

> ao propor a separação entre *Wissenschaft* e juízos de valor, Weber na realidade buscava limpar o terreno para políticas públicas mais progressistas. Ele parecia limitar o âmbito de competência do trabalho acadêmico, mas lhe reservava três importantes funções: confrontar os "fatos", pesar suas conseqüências e avaliar a consistência interna das políticas públicas. Na prática, esse programa reduzia muito pouco o escopo do discurso acadêmico e científico, seja em política, em ética ou em qualquer outro campo. Tudo o que excluía era a busca de valores últimos da filosofia cultural dos idealistas alemães. Weber tampouco era um positivista, propriamente falando. Na atmosfera da revolução espiritual, suas recomendações metodológicas poderiam parecer vagamente cautelosas e ultrapassadas. Na realidade, ele de fato incluía as explorações mais grosseiras da falácia do sentido comum entre as ilusões de uma época já ultrapassada (Ringer, p. 356).

Ringer contrasta as posições de Weber com a de Ernst Krieck, personagem que não deixaria memória a não ser pelo extremismo de suas posições e sua ulterior adesão ao nazismo. Eis o que ele dizia de Krieck em *Die Revolution der Wissenschaft*, em 1920:

> A Alemanha tinha perdido seu sentido de grandeza. Não havia idéias suficientemente fortes para guiá-la, e ela caía vítima da democracia e do marxismo. As grandes tradições haviam sido esquecidas; a sociedade se dissolvia em átomos; a nação tinha perdido sua alma; a crise cultural se aproximava. Como não havia espírito comunitário, os indivíduos se sentiam sem poder e isolados; prevalecia um fatalismo sem esperanças; a literatura era pobre, e a arte

sem estilo. Um renascimento religioso poderia ser de alguma ajuda, mas não poderia dar-se nas igrejas estabelecidas, que se haviam tornado totalmente decadentes. Uma espiritualidade esotérica também seria inútil, porque não poderia produzir aquele espírito de solidariedade nacional que era tão urgentemente necessário. Só uma religião nacional comum poderia produzir uma nova sensação de unidade moral e renovação de propósitos, elevando o Estado acima do nível de uma máquina utilitária [...].

Não havia lugar para intelectuais desenraizados na nova sociedade de Krieck. Ele propunha desmantelar todo o *establishment* acadêmico, a não ser que ele pudesse justificar a existência contribuindo para a vida espiritual da nação. A pose da objetividade, a recusa a emitir juízos de valor pareciam para ele fraquezas e vícios. A vida acadêmica alemã havia-se transformado em um mecanismo sem sentido, preocupado somente em se perpetuar a si mesmo. Excessivamente especializada e esotérica, era uma espécie de sinecura para uma clique cansada de pesquisadores. Seus métodos, da mesma forma, eram irrecuperavelmente estéreis. O historicismo tinha sido fatal para as ciências sociais, impedindo que o passado influenciasse o presente. Um racionalismo empobrecido havia-se espalhado das ciências naturais para as humanidades. Quando os economistas declaravam que não fariam julgamentos de valor, entregavam o futuro de seu país aos políticos dos partidos. Na filosofia, o livre-arbítrio era consistentemente desenfatizado, como que pedindo aos alemães que se resignassem à impotência nacional [...].

Na base desses argumentos, Krieck propunha uma revolução no trabalho intelectual. Suas propostas seguiam uma linha previsível. A atitude passiva da objetividade deveria ser abandonada. Deveria haver esforços de combinar pedaços de informação em perspectivas totais. Ao olhar para o passado da nação, os historiadores deveriam descobrir seu caráter e, conseqüentemente, seu futuro. Clamava por mais ênfase nas verdades fundamentais da vida e do espírito. [...] Era dever dos acadêmicos elevar-se acima das estreitas doutrinas de classe e partido; mas acima disso os acadêmicos deveriam recuperar suas raízes na comunidade nacional. Só dessa maneira poderiam salvar-se tanto das perspectivas partidárias quanto do ecletismo estéril (Ringer, pp. 357-358).

A história mostraria o triunfo político das idéias de Krieck e o fracasso de Weber e de Troeltsch. Que responsabilidades tiveram os vitoriosos pelo que aconteceu a seguir? É assim que Ringer trata a questão da responsabilidade:

Em princípio, os mandarins tinham tanto desprezo pelos demagogos nacionalistas quanto pelos parlamentaristas e líderes partidários do liberalismo democrático. Tudo que eles diziam sobre *Geist* e sobre política, eles o diziam como intelectuais, como porta-vozes da minoria dos homens cultos, e não como representantes dos interesses industriais ou agrários, e certamente não como propagandistas das políticas de massas do nacional socialismo. Não tomar isso em consideração é não entender nada da intenção e das tendências das ideologias dos mandarins.

E, no entanto, depois de levarmos em conta todas as sutis diferenças de intenção, todos os diferentes níveis de vulgaridade intelectual e todas as nuanças de opinião baseadas em diferenças de classe e *status*, permanece ainda uma similaridade residual entre os pontos de vista dos professores e dos estudantes nas universidades alemãs. O "idealismo" dos movimentos chauvinistas e *volkish* acompanharam o idealismo dos mandarins como um eco ligeiramente dis-

torcido; a antimodernidade do *Geist* projetava sua sombra na antimodernidade do *Volk*. Insistir em que não havia nenhuma conexão entre os dois seria dizer que os professores não influenciam seus alunos. Os mandarins seriam os últimos a aceitar tal julgamento (Ringer, p. 252).

Em que medida, no entanto, a América Latina de hoje se assemelha à Alemanha do pré-guerra, para que esse paralelo possa ser feito? Não existem sinais claros de que marchemos para o fascismo, e, se isso ocorrer, não será provavelmente por culpa de intelectuais e escritores. Estamos vivendo, no entanto, em meio a uma batalha quase perdida pela modernidade em nossas sociedades, que tem como uma de suas arenas principais nossos sistemas educacionais, culturais e científicos. Tal como na Alemanha, o antiintelectualismo e o irracionalismo ocupam espaço em nossas universidades, seja pela demanda por resultados práticos e imediatos, seja pelo repúdio ao trabalho acadêmico e sistemático de longo prazo. Tal como na Alemanha, o ataque à mediocridade da educação formal é feito, ao mesmo tempo, em nome do "povo" e pela utilização das formas mais extremas de elitismo intelectual, que substitui a clareza das idéias pelo abuso dos jogos semânticos, frases enigmáticas e uso de expressões e citações da moda, que alguns privilegiados dizem entender e dominar, e os demais, simplesmente, admiram; tal como lá, em nome do complexo e do profundo, visões simplistas da realidade ameaçam predominar sobre as mais complexas, que encontram cada vez menos espaço e condições de se manifestar. Talvez seja impossível reverter essa tendência; no entanto, acho que faz parte da responsabilidade do trabalho intelectual não esquecer os equívocos do passado e não voltar a embarcar neles com tanta facilidade e gosto.

11

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE*

A modernidade morreu; viva a pós-modernidade! É esta a palavra de ordem que ecoa no Brasil, oriunda principalmente dos círculos literários, e invade com força as ciências sociais, a historiografia e agora a educação. Na perspectiva pós-moderna, o mundo já teria superado os tempos do iluminismo e, com eles, a crença no poder da razão, nas promessas do futuro e na valorização da ética do trabalho e do desempenho. A razão, desenvolvida nas ciências e transmitida pelos sistemas escolares, ter-se-ia revelado uma forma disfarçada de exercício do poder e, além de tudo, incapaz de apreender a verdadeira natureza das coisas; a tecnologia, sua filha bastarda, estaria destruindo o meio ambiente, prostituindo a mente pelos *mass media* e ameaçando de destruição a própria humanidade. O futuro, que o iluminismo apresentava como inteligível em suas leis e conquistável pelo trabalho, agora se apresentaria como incerto e sombrio. Não só o capitalismo agonizaria, mas também seu *alter ego*, o socialismo. Se a razão aliena e o futuro inexiste e se Deus já foi há muito declarado morto, tampouco faria sentido fixar metas na vida, postergar desejos, perseverar.

Partindo dessas premissas, é natural que o pós-modernismo não constitua uma visão coerente e organizada do mundo. Sua preeminência

* Palestra preparada para o "Seminário Nacional de Literatura, Educação e Pós-modernidade", organizado pelo Centro de Pesquisas Literárias do Curso de Pós-graduação em Lingüística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 24 jun. 1988.

nos meios literários não é fortuita: rechaçando o conhecimento racional e abstrato, ele tende a se apoiar, sobretudo, na intuição e na capacidade de expressão simbólica dos artistas. Não que faltem, evidentemente, seus teóricos, responsáveis pelo desenvolvimento de críticas profundas e muito pertinentes à crise de sentido e de valores que perpassa as sociedades modernas. Mas, uma vez terminada a tarefa crítica e iconoclasta e destruída a legitimidade da atividade racional[1], o espaço se abre para autores geralmente obscuros em sua linguagem, pródigos de formulações categóricas e de difícil compreensão, fundando, freqüentemente, movimentos e "escolas" nos quais só se penetra pela via da iniciação. É uma tarefa inglória, por isso, tentar descrever o que seja o pós-modernismo e que alternativas propõe para o mundo da modernidade[2]. É possível, no entanto, tentar o caminho inverso, ou seja, tratar de examinar em que medida a modernidade, como vertente contemporânea do iluminismo, ainda se mantém como valor e como caracterização da época contemporânea e, mais especificamente, como a questão da modernidade se coloca no Brasil de hoje e, particularmente, o que nos interessa mais de perto no momento, a educação básica nacional.

O conceito de "modernização" foi introduzido pelas ciências sociais no período do pós-guerra para caracterizar os processos de transição por que os países e nações "atrasados" ou "subdesenvolvidos" deveriam, esperava-se, passar para alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados. A modernização dos países industrializados ter-se-ia dado antes, pelo desenvolvimento da produção industrial, pela substituição das formas de conhecimento tradicionais pela ciência e a tecnologia de base experimental, pela organização de um Estado burocrático e pela introdução de novas formas de relacionamento social baseadas no contrato e na reciprocidade de interesses, e não mais na tradição ou no carisma — tudo, em uma palavra, o que Max Weber descreveria com o termo "racionalização". Autores mais conservadores viam nos processos de modernização um caminho harmônico de superação progressiva de etapas, enquanto outros, mais radicais, preferiam o evolucionismo histórico conflitivo e dialético do marxismo.

1. A crítica aos pressupostos ingênuos do cientificismo, principalmente nas ciências sociais e humanas, realizadas pela sociologia do conhecimento nas últimas décadas e que tem como principal referência o texto clássico de Thomas Kuhn sobre as revoluções científicas, sugere que as construções intelectuais, científicas e técnicas têm um caráter muito mais complicado, contingente e precário do que a palavra "objetividade" pretendia significar; mas isso não justifica, de forma alguma, sua substituição pela intuição estética ou pelo irracionalismo puro e simples.
2. Para um sumário crítico dos efeitos das propostas pós-modernistas no contexto brasileiro, ver Sérgio Paulo Rouanet, "A Verdade e a Ilusão do Pós-moderno", em *As Razões do Iluminismo*, São Paulo, Cia. das Letras, 1987, pp. 229-277.

O termo "modernização" começou a entrar em desgraça quando ficou claro que nem todos os países e sociedades seguiam os mesmos passos por meio da história e quando as esperanças de um progresso contínuo das ex-colônias e países periféricos rumo aos níveis e padrões de desenvolvimento dos países mais ricos começaram a se desfazer. "Modernidade" surge, então, como um termo muito mais geral e amplo. Ele não traz as conotações evolucionistas e de convergência do anterior, mas sugere que todas as sociedades, hoje, compartem um destino e uma condição similar, descrita como uma grande proximidade com as novas tecnologias e, ao mesmo tempo, uma grande incerteza, instabilidade e "desencantamento" com um mundo onde, na frase de Marx recuperada por Berman, "tudo o que é sólido desmancha no ar"[3].

A criação de instituições capazes de produzir conhecimentos científicos e produtos tecnológicos, e a difusão dessa competência em toda a sociedade, é certamente um privilégio daquelas sociedades que já conseguiram se modernizar e racionalizar de forma mais abrangente, no sentido weberiano do termo. No entanto, o uso de produtos tecnológicos altamente sofisticados, como automóveis e videocassetes; a adoção de alguns tipos de indústrias modernas baseadas em equipamentos sofisticados dotados de um grande componente tecnológico "desencarnado" e manejado por uma mão-de-obra pouco qualificada; o uso de armas modernas e sofisticadas e a adoção de estruturas administrativas e gerenciais capazes de operar com bastante eficiência os meios de comunicação de massas, de coleta e de organização de informações parecem estar hoje totalmente generalizados. O que caracteriza a modernidade, nessa perspectiva, não é o conhecimento e o comando dessas tecnologias, que é privilégio de poucos, mas a convivência e a exposição a elas, das quais ninguém escapa. A essas características, que poderíamos chamar de estruturais, somam-se outras de tipo valorativo, ou normativo: existe a expectativa de que as sociedades modernas sejam democráticas, que garantam as liberdades individuais e que proporcionem a seus cidadãos segurança, educação e bem-estar.

O otimismo ingênuo do iluminismo e do modernismo, em suas diferentes versões, tem sido atacado desde seus primórdios tanto pelo pensamento conservador quanto pelas formas mais radicais de crítica, do marxismo à psicanálise, assim como pelo assalto da literatura e das artes, de Baudelaire a Charles Chaplin. E, no entanto, os dilemas trazidos pela condição de modernidade estão cada vez mais presentes e são cada vez mais fundamentais no mundo de hoje, substituindo, possivelmente, a polarização de classes explicitada por Marx e que, segundo Sartre teria dito um dia, definiria a condição

3. A expressão foi retirada do *Manifesto Comunista*. Ver Marshall Berman, *All That is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, New York, Simon and Schuster, 1982 (há tradução brasileira). A frase de Marx antecipa em mais de um século a crítica pós-modernista à crença ingênua nos benefícios da industrialização e da modernização.

existencial central do mundo contemporâneo. Ser moderno, no mundo de hoje, é poder conviver de forma adequada com os instrumentos da racionalidade em todos os seus aspectos — na produção econômica, na organização política, na organização do espaço físico, na previsibilidade da vida e no planejamento do futuro. "Conviver de forma adequada" significa incorporar esses instrumentos, colocá-los a serviço do bem-estar de todos e não se deixar seduzir, dominar e destruir por eles. Se isso faz algum sentido, então os Estados Unidos não seriam tão modernos quanto a Europa ou o Japão, por exemplo; mas a China seria infinitamente mais moderna do que a Índia. A pergunta importante para as ciências sociais de hoje é a das condições de emergência dessa nova modernidade, das estruturas e visões de mundo que a obstaculizam e das que a viabilizam. É possível que, na busca de respostas a essa pergunta central, possamos chegar à visão global de uma nova modernidade, livre dos pressupostos evolucionistas e cientificistas do passado e capaz, inclusive, de recuperar a tradição humanística que as ciências sociais mais "duras" foram deixando de lado. Nada impede que essa "nova" abordagem se denomine, por exemplo, "pós-moderna"[4]; mas o discurso da "pós-modernidade" que hoje predomina é, quase sempre, uma tentativa de evadir essas questões, e por isso não me parece aceitável.

A redescoberta da questão educacional

Recolocar em primeiro plano a questão da modernidade significa, em grande parte, trazer a questão educacional para o centro das preocupações. A redescoberta e revalorização da questão educacional é, hoje, um tema candente e uma das tarefas mais centrais das ciências sociais contemporâneas. No passado não muito distante, temas como o da escola pública *vs.* escola particular, da educação religiosa ou do direito à educação em língua materna mobilizavam sociedades inteiras, enchiam os jornais e decidiam os resultados de eleições. A educação pública, universal e gratuita foi uma das grandes bandeiras do pensamento republicano a partir da Revolução Francesa, e a defesa do ensino privado e de base familiar, sustentada pelas autoridades e pensadores católicos, marcou e marca até hoje os debates do tema. Na sociologia de Émile Durkheim, a educação era vista não somente como uma

4. As aspas se justificam porque, na realidade, as ciências sociais nunca adotaram completamente os pressupostos cientificistas e evolucionistas mais extremados, podendo ser, na realidade, interpretadas principalmente como uma reação a eles. A principal evidência disso é a centralidade de Max Weber nas ciências sociais contemporâneas, em uma interpretação que dá ênfase à sua dimensão histórico-comparativa e "compreensiva", no lugar da leitura formal e sistêmica difundida na literatura de língua inglesa a partir das reinterpretações de Talcott Parsons.

necessidade instrumental das sociedades modernas mas como o único cimento que poderia efetivamente mantê-la integrada e solidária. O tema da renovação educacional fascinava os intelectuais russos nos primeiros anos da Revolução de Outubro e seria retomado nas preocupações de Gramsci.

Nas últimas décadas, no entanto, a questão educacional como que desapareceu como tema intelectual, transformado-se em assunto "meramente" técnico ou administrativo. Essa desqualificação teve como conseqüência que os temas relativos à educação saíssem do foco dos grandes debates e discussões, ficando como que "relegados" aos especialistas e entregues ao conflito localizado de interesses das partes mais diretamente envolvidas com as instituições educacionais: pais, professores, secretarias e ministérios de educação, livreiros, funcionários. A relativa decadência do tema da educação básica se explica, em parte, pela progressiva expansão das universidades e do ensino superior nas últimas décadas, atraindo para si os melhores talentos e as principais atenções e relegando o ensino básico para setores sociais menos privilegiados e menos capazes, conseqüentemente, de trazer seus temas e interesses para o foco das atenções. A isto somou-se a difusão da idéia de que, como fenômeno superestrutural, a educação em si pouco podia fazer para alterar as condições de vida ou o sistema de poder de uma sociedade, cujas molas mestras estariam na política e na economia[5]. Essa desqualificação da tarefa educacional tornou-se ainda mais acentuada a partir da difusão dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, que procuravam demonstrar como os sistemas educacionais simplesmente reproduziam as estruturas de dominação existentes na sociedade mais ampla. Uma vez introduzidas entre os educadores, essas idéias se somaram às suas frustrações com a falta de apoio, prestígio e reconhecimento de que eram vítimas, levando ao abandono quase definitivo das preocupações de natureza pedagógica, substituídas seja pela militância política, seja pela apatia pura e simples.

A redescoberta da educação se relaciona com a constatação de que, longe de serem neutras, as instituições educacionais têm um impacto bastante significativo, ainda que controverso, sobre as sociedades contemporâneas. Por um lado, análises econômicas complexas se somam à observação cotidiana na demonstração de como a educação, como "capital humano", tem uma contribuição decisiva para a criação da riqueza e para o desenvolvimento econômico. É cada vez mais claro, por exemplo, o papel central que a educação desempenhou na ascensão do Japão como potência econômica de primeira grandeza nas últimas décadas e que parece estar-se repetindo com igual força em outros países asiáticos de industrialização recente, como a

5. Esse processo ocorreu até mesmo no ensino superior, onde o charme da pesquisa acabou por ofuscar o prestígio de tarefas consideradas menos nobres ou menos úteis, como o ensino profissional e, com maior intensidade, a formação de professores para o ensino básico e médio.

Coréia do Sul e Taiwan. É também bastante clara, e dramática, a limitação que a ausência de uma população educada coloca para um país como o Brasil, no momento em que o desenvolvimento da automação industrial põe em risco uma de suas principais "vantagens" comparativas internacionais, que era a existência de mão-de-obra abundante, desqualificada e barata. Por outro lado, estudos sobre o impacto dos sistemas educacionais sobre a estratificação social mostram que, ao contrário das expectativas otimistas do passado, esses sistemas tendem freqüentemente a consolidar e acentuar a desigualdade social; essa perspectiva tem sido especialmente salientada após a frustração das esperanças depositadas, nos Estados Unidos, nos programas de "ação afirmativa" nas escolas como forma de reduzir as desigualdades raciais que afetam a população negra naquele país. A conciliação desses dois pontos de vista, em si mesmos verdadeiros, requer uma visão mais complexa a respeito do relacionamento entre instituições educacionais e as de tipo econômico e social. Assim, quando uma sociedade se expande, a educação parece funcionar como poderoso instrumento de mobilidade social de novos grupos e de incorporação de novas tecnologias e conhecimentos à sociedade; quando as sociedades estão estagnadas, a educação parece funcionar, sobretudo, como elemento de seleção e discriminação social. Sozinha, ela pode menos do que se acreditava no passado; em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação pode marcar a diferença entre o sucesso e o fracasso.

Itens de uma agenda

Além dessas análises de tipo global, essa redescoberta tem sido acompanhada de uma grande ampliação no escopo do que tradicionalmente se considerava como o campo da pedagogia, que hoje inclui desde considerações institucionais e organizacionais até análises lingüísticas, culturais e motivacionais. Essa ampliação está levando a uma nova agenda de questões, algumas das quais vale a pena ressaltar aqui.

Hoje constata-se, por toda parte, o fracasso das tentativas de se valer da educação formal como mero mecanismo de transmissão de ideologias convencionais, tal como se tentou, no Brasil, com a tristemente famosa "Educação Moral e Cívica"; ao mesmo tempo, no entanto, as experiências de associar a educação com a motivação política e social, reintroduzidas pela chamada "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire, mostraram não só que a educação retém seu potencial político e ideológico como ainda que a existência de um componente motivacional forte desempenha um papel fundamental na própria transmissão dos conteúdos educacionais mais tradicionais, a capacidade de ler, escrever e contar. Essa aparente contradição se explica pelo fato de que a edu-

cação não é um mero procedimento técnico e neutro, capaz de transmitir igualmente bem qualquer tipo de conteúdo. Se ela responder a uma motivação e a um interesse do educado, e se essa motivação e interesse forem estimulados, ela será bem aceita; caso contrário, ela será, inevitavelmente, rechaçada[6].

A redescoberta da motivação como elemento fundamental nos processos educativos coloca em segundo plano certos temas e faz ressaltar outros. Ela permite questionar, por exemplo, as tentativas de explicar os fracassos educacionais de crianças de famílias privadas de fatores lingüísticos ou culturais. Os filhos de imigrantes não são menos capazes de apreender os conteúdos lingüísticos e culturais dos países de adoção de suas famílias, e o fazem, muitas vezes, bem melhor do que os nativos. A proposta de associar o ensino básico a variações lingüísticas regionais e sub-regionais, além de equivocada como forma de compensar eventuais problemas de motivação, choca-se com a globalização dos padrões de linguagem promovida pelos meios de comunicação de massa e resultaria, se fosse bem-sucedida, na acentuação do isolamento e marginalidade social dos grupos sociais menos privilegiados. Perdem saliência, também, as antigas querelas pedagógicas que opunham diferentes técnicas de ensino da leitura ou maneiras de introduzir conceitos numéricos. Ainda que essas questões continuem sendo importantes (pensemos, por exemplo, no desastre pedagógico que tem sido a introdução da "nova matemática" ou da substituição da história e da geografia pelos chamados "estudos sociais" nas escolas secundárias), uma criança motivada em um ambiente estimulante adquirirá seus conhecimentos básicos por qualquer método, mesmo os mais tradicionais e arcaicos ou os mais moderninhos e avançados.

O mesmo raciocínio se aplica aos entusiasmos, hoje bem mais reduzidos, com as chamadas "novas tecnologias" educacionais, das calculadoras de mão à televisão e ao computador. Utilizados de forma competente e por professores experimentados e motivados, esses instrumentos podem tornar as aulas mais interessantes e sugestivas; pouco podem, no entanto, como substitutos eventuais de professores e de instalações escolares adequadas. Também caiu rapidamente em descrédito a noção de que, ao aprender a programar um microcomputador, o jovem estudante estaria sendo introduzido numa forma radicalmente nova de conhecimento, inacessível à geração de seus pais, educada se tanto no cuspe e no giz. Hoje sabe-se que o ensino de linguagens de programação pouco acrescenta a não ser aos especialistas, e a principal contribuição dos computadores é a de expandir e consolidar as habilidades básicas adquiridas na educação convencional, ou seja, a escrita, pelos processadores de texto; o cálculo, aprendido com a aritmética e desenvolvido poste-

6. Um raciocínio semelhante se aplica à propaganda, que encontra seus limites quando o "produto" que busca vender se choca — ou contradiz — com as experiências, motivações e interesses de seu público.

riormente com a matemática e as ciências exatas; e a capacidade de recuperar e organizar informações, própria dos processos de incorporação de qualquer corpo de conhecimento.

Mas em que consiste, afinal, essa tal "motivação"? Como identificá-la e como fazê-la surgir onde ainda não existe? Como fazê-la aflorar entre estudantes cujo ambiente familiar não a estimula, por professores mal pagos, eles mesmos pouco educados e trabalhando em condições freqüentemente precárias e desprovidos dos recursos pedagógicos essencialmente básicos?

Essa pergunta tem uma resposta antiga, que tem sido hoje redescoberta e revalorizada em todos os níveis da atividade humana, da política à economia, da religião à educação: motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas nos quais eles vivem seu dia-a-dia. Esta seria uma proposição extremamente conservadora cem ou duzentos anos atrás, quando as comunidades locais iam sendo varridas pela criação de grandes Estados nacionais, ao passo que a industrialização massificava os indivíduos e, pouco a pouco, pulverizava sua capacidade criativa na divisão em migalhas da produção em série. O que dá nova vida a essa proposição é a combinação de dois fenômenos concomitantes, o da crise generalizada dos grandes sistemas hierárquicos e verticais de controle, administração e produção social econômica, e a nova flexibilidade e diversificação trazida pelo avanço das novas tecnologias de comunicação de massa, processamento da informação e de produção. Em um primeiro momento, essas novas tecnologias pareciam apontar para o sentido da progressiva massificação das sociedades modernas, com o longínquo ano de 1984 representando os olhos do *big brother* no interior de cada casa, as mentes programadas e condicionadas, tudo a serviço de um grande desígnio totalitário. Passada a data fatídica, o que se observa nos países mais adiantados é a coexistência das grandes cadeias de televisão com uma infinidade de alternativas locais, que vão do acesso a programas internacionais às televisões locais e especializadas, ou institucionais; a combinação dos grandes computadores com a difusão e o barateamento dos computadores pessoais, com capacidade de acesso direto aos grandes bancos de dados; a volta da pesquisa científica e tecnológica dos laboratórios industriais e militares para as comunidades acadêmicas e universitárias; e a substituição de muitos dos sistemas tradicionais de produção industrial em série por novas formas de produção em equipe, com forte recuperação dos conteúdos técnicos e cognitivos do trabalho. O que presenciamos hoje, em síntese, não é o predomínio crescente e absoluto das grandes estruturas de informação, administração e poder, nem sua substituição por uma volta à comunidade perdida, mas a criação de um tipo de sociedade extremamente complexa, na qual os custos da comunicação e da informação se aproximam cada vez mais do zero e as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o

centralizado e o descentralizado tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas.

De tudo isso, países como o Brasil ficaram, principalmente, com a carcaça das burocracias centralizadas, que foram perdendo progressivamente sua razão de ser e passaram, cada vez mais, a cuidar com exclusividade de sua própria sobrevivência. Em nenhum setor essa realidade é mais dramática, talvez, do que na área da educação básica, em que burocracias de dezenas e até centenas de milhares de pessoas desempenham suas funções de forma geralmente ritualística e rotinizada, sob o comando de administrações centrais incapazes de saber e influenciar o que ocorre e onde a relação pedagógica realmente se dá, ou seja, nas salas de aula. Devolver a capacidade de iniciativa e inovação às escolas, colocar as pessoas mais capazes e motivadas em contato direto com os alunos, liberar as escolas para buscar os recursos humanos, materiais e motivacionais nas comunidades que as cercam e recriar, assim, o ambiente de estímulo e motivação indispensável para o trabalho educativo, eis a agenda fundamental de qualquer tentativa de reintroduzir a modernidade em nossa educação básica.

É uma agenda sujeita a fáceis equívocos e confusões. Primeiro, em relação à tradicional polêmica entre ensino público e ensino privado. Não se trata de proclamar, também aqui, o fracasso da administração pública e defender por isso a privatização do ensino. A educação básica é responsabilidade coletiva e deve receber, em qualquer sociedade, uma parte substancial dos recursos públicos. Público não quer dizer, porém, hierarquizado, uniforme, monolítico e burocrático. A função do Estado, em todos os níveis, é a de proporcionar recursos, fixar metas, acompanhar resultados e corrigir desigualdades e iniqüidades. Isso se faz pelo estabelecimento de padrões de desempenho, acompanhamento de resultados, estabelecimento de incentivos, prestação de serviços de intercâmbio e assistência. A *perestroika* educacional de que o Brasil necessita consiste em devolver às escolas a autoridade, a responsabilidade, os benefícios e os eventuais custos de seu desempenho.

Segundo, em relação ao tema do relacionamento das escolas com suas comunidades. É muito comum, nos meios educacionais brasileiros, a noção de que as escolas públicas devem ser preservadas de interferências externas, como forma de garantir sua independência e a universalidade de sua tarefa educativa. A realidade, no entanto, é que, por mais que o Estado possa alimentar a escola com recursos e materiais didáticos, nenhuma pode dispensar, sem grandes perdas, o envolvimento da comunidade circundante em suas atividades cotidianas. Esse envolvimento vai desde a ajuda material concreta, na forma de contribuições financeiras voluntárias, participação em trabalhos de mutirão, doações e patrocínios de iniciativas educacionais, até o envolvimento direto dos pais no processo cotidiano de educação de seus filhos. Essa função de apoio familiar à atividade da escola é, sabe-se hoje, o fator mais decisivo para garantir o sucesso da atividade pedagógica que a escola desem-

penha. Quando, por razões sociais e econômicas, as famílias dos alunos não lhes dá esse apoio, a tarefa das escolas se amplia: já não se trata, agora, de simplesmente retirar a criança de um meio supostamente hostil e substituí-lo por outro mais adequado dentro da escola, mas, ao contrário, de desempenhar uma tarefa pedagógica que vá além da criança e envolva também a comunidade à qual ela pertence. Esse tipo de trabalho é, possivelmente, muito mais do que as escolas públicas convencionais, ligadas a secretarias de educação estaduais, poderiam pensar em desenvolver. Mas ninguém disse que só pode haver escolas públicas desse tipo. Elas podem também ser mantidas e geridas por sindicatos, associações de bairros, comunidades religiosas, cooperativas agrícolas, partidos políticos, prefeituras, escolas de samba, times de futebol e quaisquer outras instituições que existam para unir e congregar as pessoas em todas as partes.

Terceiro, em relação aos processos pedagógicos que presumivelmente facilitem o desenvolvimento da motivação e do interesse pelo aprendizado. É preciso não confundir a questão mais ampla do estímulo ao interesse e da motivação pela atividade educativa, por parte de alunos, professores e familiares, com determinadas teorias pedagógicas baseadas nos princípios da espontaneidade, do não-direcionamento e da criatividade e curiosidade naturais das crianças. Essas teorias se desenvolveram, em grande parte, como respostas ao ritualismo, burocratização e repressão que caracterizavam muitos sistemas educacionais convencionais, que transformavam o processo educativo em um penoso ritual de iniciação da criança à submissão à autoridade do adulto. Sem entrar na discussão especializada que esse tema requer, é necessário notar, no entanto, que muitas vezes essas pedagogias liberais e antiautoritárias levaram ao completo abandono da atividade pedagógica enquanto tal, com graves prejuízos para as crianças; enquanto isso, metodologias tradicionais, quando aplicadas em ambientes preservados e motivados, podem conduzir a resultados bastante satisfatórios. Esse fato tem levado, inclusive, a uma recente revalorização das pedagogias mais tradicionais e repressivas, um tipo de conclusão que não é, de nenhuma forma, evidente. O que parece ser certo é que, assim como existem muitas maneiras de tosquiar um carneiro, existem também maneiras distintas, e igualmente satisfatórias, de educar uma criança.

Finalmente, a questão dos conteúdos. A escola moderna deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra. Em sociedades integradas e globalizadas como as de hoje, não tem sentido transmitir, pela via da escola, um conjunto compartimentalizado e enlatado de conhecimentos que se chocam, ou não se relacionam, com a realidade que entra diariamente pelos olhos e ouvidos das crianças, na televisão, no rádio, nas conversas em casa,

nos jornais. E, no entanto, essa realidade cotidiana é fugidia, não guarda sentido de história e tradição e se alimenta da visibilidade de eventos ocasionais e espetaculares, sem o entendimento de suas características mais permanentes ou profundas. O desafio da educação formal é, sobretudo, o de transmitir esses conteúdos mais permanentes, o conhecimento histórico e a localização espacial e política que dá sentido e continuidade ao fluir do dia-a-dia em uma sociedade de massas. O primeiro passo nessa tarefa, naturalmente, é introduzir o estudante aos primeiros fundamentos das "duas culturas" em que o conhecimento humano tem se dividido, a literária — ler, escrever — e a matemática — contar. O leque que se abre, depois, é imenso e não pode ser resolvido com receitas prévias, currículos mínimos ou livros didáticos. O que o aluno deve receber na escola são as informações, os conhecimentos e as habilidades que fazem parte da tradição cultural de seu meio e que os professores, como parte viva de sua sociedade, devem naturalmente portar.

Se os professores não portam esses conhecimentos e essa cultura viva, tudo o que fizerem com seus alunos estará perdido. É possível que o próprio conceito de "professor", como aquela pessoa formada pelas licenciaturas universitárias, cursos de pedagogia e escolas normais, já esteja se tornando tão obsoleto quanto o da professorinha normalista que ainda povoa muitas de nossas fantasias pedagógicas. A artificialidade dos cursos de pedagogia que são hoje requeridos pelos cursos de licenciatura tanto quanto a falência dos antigos cursos normais são evidências claras disso. É provável que, no futuro, a formação pedagógica de nível superior tenda a se concentrar cada vez mais na formação do professor ou professora de jardim-de-infância e das primeiras letras, que introduzem as crianças no mundo do estudo e da educação, deixando as disciplinas especializadas para outros tipos de profissionais. Essa é uma discussão urgente, que mal começou a ser feita entre nós. De qualquer forma, não resta dúvida de que devolver aos mestres o sentido de missão, a vontade de ensinar, a capacidade de inovar, de criar e de buscar seus caminhos e o reconhecimento devido ao seu papel, eis, em uma frase, a grande agenda da modernidade para a educação básica, que nos cabe instaurar.